

MARIA ENEIDA FABIANO HOLZMANN

Proposta de Desenvolvimento Integral do Educando: Jogos Espontâneo - Criativos

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Paraná, como
requisito parcial à obtenção do Título de Mestre.

CURITIBA - 1982

ORIENTADORA:

Heloisa Lück

CONSULTORES:

Nilcêa Maria de Siqueira Pedra

Maria Inês Hamann Peixoto

"O Homem não é o centro do Universo como ingenuamente se acreditava no passado , mas algo muito mais belo - Homem, a seta ascendente da grande síntese biológica. Homem, a última a nascer, a mais fina, a mais complexa, a mais sutil das sucessivas camadas da vida. Isso não é nada menos do que uma visão fundamental. E é o suficiente".

Teilhard de Chardin

AGRADECIMENTOS

- À orientadora Doutora Heloísa Lück e às consultoras Mestras Nilcéa Maria de Siqueira Pedra e Maria Inês Hamann Peixoto.
- Aos professores do Mestrado, colegas e funcionários da Universidade Federal do Paraná.
- À direção e alunos da Escola Ivo Leão e especialmente à orientadora educacional Zita Borges.
- À psicóloga Marisa S. Silva, companheira de trabalho na área Psicodramática.
- Ao meu marido, pelo apoio, incentivo e colaboração constante, imprescindíveis à realização deste estudo.
- À meus filhos.
- Finalmente, a todas as pessoas, educadores e educandos que, nos grupos, me ensinaram e estão me ensinando a jogar.

RESUMO

O estudo apresenta uma proposta de auxílio ao desenvolvimento integral do educando, por meio do processo do desenvolvimento da percepção de si, do outro e do ambiente, com vistas ao desenvolvimento equilibrado, harmonioso e integrado das dimensões afetiva, psicomotora e cognitiva do educando.

Tal proposta foi elaborada a partir de concepções teóricas da *"Escola para pensar"*, de Furth & Wachs (1978); da *"Educação voltada para os processos"*, de Berman (1976); do *"Currículo de afeto"*, de Weinstein & Fantini (1973); da *"Educação global"*, de Vayer & Destrooper (1979); da *"Educação para a auto-realização"*, de Combs (1980) e da *"Educação da espontaneidade"*, de Moreno (1974). Essas concepções apresentam, em comum, o enfoque global da criança dentro da ação educativa, que é considerado básico para a proposta.

Coerentemente com esse enfoque, a dinamização da proposta centra-se na realização de um programa de jogos espontâneo-criativos, constituído de atividades de grupos que solicitam e dão condições ao educando de mobilizar-se por inteiro, de maneira a alcançar o desenvolvimento integrado de todas as suas dimensões. Isso porque o jogo se caracteriza pelo desafio e pela espontaneidade de participação, bem como pela utilização de variedade e diversidade de situações e materiais, de maneira a possibilitar ao educando a manifestação e compreensão de comportamentos expressivos e espontâneo-criativos.

No processo de desenvolvimento dos jogos, são explorados , além da percepção de si, do outro e da escola, a cooperação , a criatividade, a espontaneidade, a comunicação e relacionamento interpessoal, dentre outros.

Para uma avaliação objetiva do programa, utilizou-se o de-s enho quase experimental, sendo sujeitos do estudo 53 alunos pertencentes a duas classes de 5.^a série da Escola Ivo Leão, da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná. O tratamento teve a duração de 26 horas-aula, divididas em duas horas semanais. A análise dos resultados da vivência - conquanto não confirmada pelo trata-mento estatístico - evidenciou o efetivo desenvolvimento dos pro-cessos de percepção de si, do outro e do ambiente, bem como a acen-tuada evolução nos processos de espontaneidade, criatividade, co-municação e relação. A comparação dos desempenhos demonstrados pelos alunos no início e no final do programa, e particularmente a evolução observada durante os jogos, permitem considerar que os objetivos do programa foram plenamente atingidos, em vista do que pode-se considerar a proposta como de grande valia para o enrique-cimento do processo educativo.

SUMMARY

This study presents a proposition of assistance to an integral development of the student, through the process of the development of the perception of self, of others and of the environment, with a view to an equilibrated, harmonious and integral development of the student's affective, psychomotor and cognitive dimensions.

The proposition was elaborated based on theoretical conceptions from *"Thinking goes to school"*, by Furth & Wachs (1978); from *"New priorities in the curriculum"*, by Berman (1976), from *"A curriculum of affect"*, by Weinstein & Fantini (1973); from *"Global education"*, by Vayer & Destrooper (1979); from *"Education for self-realization"*, by Combs (1980) and from *"Psychodrama"*, by Moreno (1974). These conceptions evidence in common a global point of view of the child within the educative action, which is considered basic to the proposition.

To be coherent with this point of view, the main focus of the proposition is in the realisation of a program of spontaneous-creative plays, with group activities that reclaim and also give conditions to the students to mobilize his whole self, in a way to reach his integral development in all directions. This occurs because play is characterized by the challenge and spontaneity of participation, as well as the use of a variety

and diversity of situations and materials, in a way to give to the student the opportunity in exercising and understanding expressive and spontaneous-creative behaviors.

Besides the perception of self, of others and of the school, in the process of play they are explored, among others, cooperativeness, creativity, spontaneity, communication and human relations.

With the objective to evaluate the program, it was used the quasi experimental design. The subjects of the study were fifty three (53) students from two fifth grade classes from "Ivo Leão" School, belonging to the Paraná State system of Rede Estadual de Education. The treatment took place in twenty - six (26) class-hours, divided into two hours a week. The analysis of the results of the experience - even though it was not confirmed by the statistic treatment - showed the effective development of the processes of perception of self, of others and of the environment, as well as a clear development of spontaneity, creativity, communication and relation processes. The comparison between the performance of the students at the beginning and at the end of the program, and specially the observed development during the process, allows to consider that the program objectives were fully reached. Therefore, it is possible to consider the proposal as one of great value to enrich the educative process.

Í N D I C E

	Página
AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	iv
SUMMARY.....	vi
ÍNDICE.....	vii
LISTA DE QUADROS.....	ix
LISTA DE TABELAS.....	x
CAPÍTULO I	
PROBLEMA.....	1
Introdução.....	1
Delimitação do Problema.....	8
Objetivo.....	10
Hipótese do Estudo.....	10
CAPÍTULO II	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
Introdução.....	11
Dificuldades da Criança no Mundo Atual.....	13
O Enfoque Global da Criança dentro das Propostas de Educação Integral Seleccionadas para este Estudo.....	17
Análise das propostas de educação integral seleccionadas..	20
A Dinâmica e a Natureza da Ação Educativa nas Propostas de Educação Seleccionadas.....	37
Análise da Ação Educativa nas Propostas Seleccionadas.....	39
CAPÍTULO III	
PROPOSTA DE AUXÍLIO AO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO EDUCANDO POR MEIO DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO DE SI, DO OUTRO E DO AMBIENTE: PROGRAMA DE JOGOS ESPONTÂNEO-CRIATIVOS.....	77
O enfoque global do educando no programa de jogos espontâneos-criativos.....	77
A natureza e a dinâmica da ação educativa: programa de jogos espontâneos-criativos.....	81

CAPÍTULO IV	
METODOLOGIA.....	114
Desenho da pesquisa.....	114
Limitações.....	115
Variáveis.....	116
Hipóteses Estatísticas.....	116
Sujeitos do Estudo.....	117
Instrumento.....	118
Tratamento.....	119
Coleta de Dados.....	121
Tratamento Estatístico.....	122
CAPÍTULO V	
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	123
Resultados do Tratamento Estatístico.....	123
Resultados da vivência do programa de jogos espontâneo - criativos.....	127
CAPÍTULO VI	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
Recomendações.....	181
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	183
ANEXO I	
Escala de Atitudes do aluno em Relação a si mesmo, aos colegas e à escola.....	185
ANEXO II	
ALGUMAS DESCRIÇÕES DO DESENHO SOBRE A 5. ^a SÉRIE, REALIZA- DAS PELOS ALUNOS, NO 10º ENCONTRO.....	203
ANEXO III	
ALGUNS EXEMPLARES DO DESENHO DA PESSOA HUMANA, REALIZADO PELOS ALUNOS, ANTES E APÓS A VIVÊNCIA DO PROGRAMA.....	207
ANEXO IV	
ALGUNS EXEMPLARES DAS REDAÇÕES SOBRE O PROGRAMA, REALIZA- DAS PELOS ALUNOS, NO ÚLTIMO ENCONTRO.....	212

LISTA DE QUADROS

	Página
QUADRO I.....	36
QUADRO II.....	76
QUADRO III.....	80

LISTA DE TABELAS

	Página
TABELA I.....	123
TABELA II.....	124
TABELA III.....	125

CAPÍTULO I

PROBLEMA

Introdução

A promoção do desenvolvimento integral do aluno encontra-se proposta na política educacional brasileira. A Lei nº 5692/71, em seu Capítulo I, artigo 1º, ao explicitar como objetivo geral da educação *"proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania"*, enfatiza uma educação que atenda a todas as dimensões do desenvolvimento humano, ou seja, a dimensão cognitiva, a dimensão afetiva e a psicomotora. A condição básica para esse desenvolvimento é a unidade do ser, dentro de uma proposta educacional que focalize o aluno como ser inteiro, e não apenas a sua dimensão cognitiva.

Estudos atuais de psicopedagogia e psiconeurologia afirmam que o aluno realiza a aprendizagem do mundo com todo seu corpo, com todo seu ser. Vayer & Destrooper (1977a) postula que, somente quando o indivíduo dominar seu corpo, poderá apreender o mundo das coisas e estabelecer relações entre elas, e assim também, quando domine o uso do seu eu, poderá adquirir sua independência, aceitar esse mundo e estabelecer as relações necessárias com ele.

Continua Vayer: *"em qualquer situação estão sempre presentes a criança e o mundo exterior, que abrange o mundo dos objetos e o mundo das demais pessoas. Todos os aspectos dessa relação com o mundo, quer estejam direcionados ao conhecimento ou vivenciados no plano afetivo, estão ligados à dimensão corporal"* (Vayer, 1977a, p. 47).

Desta maneira, somente um enfoque global do aluno, dentro da ação educativa, poderá oferecer os meios para que ele desenvolva o máximo de suas possibilidades, compreendendo sua autonomia e sua liberdade. Segundo Rioux, *"a unidade do eu reside em um certo modo de presença do mundo, de acordo com uma complementariedade dialogada e estritamente ativa do corpo subjetivo e da realidade objetiva, onde a intencionalidade deve poder encontrar toda sua eficiência"* (Rioux, in prefácio Vayer, 1977a, p.v).

Assim, a criança, através da ação global de seu ser por inteiro, desenvolve o conhecimento de si mesma, capacitando-se a diferenciar suas ações, e vai progressivamente desenvolvendo o conhecimento da realidade. Parte da ação espontânea para a ação intencional, adequada e criativa, ação esta estreitamente vinculada ao relacionamento afetivo vivenciado com os adultos.

Pode-se considerar, portanto, que a condição básica para um desenvolvimento das potencialidades e da auto-realização consiste na abordagem da unidade do ser dentro de uma ação educativa global que possibilite não só o desenvolvimento da dimensão cognitiva, mas também das dimensões afetiva e psicomotora. Neste enfoque, o afeto é considerado como força significativa, imprescindível, e o corpo como presença material no mundo. Aí se busca a harmonia entre a cognição, o afeto e presença corporal. E essa harmonia desejada somente pode se expressar e se concretizar em termos de relação.

Parte-se do pressuposto básico de que o *homem só é verdadeiramente homem quando em relação* (Moreno, 1974; Buber, 1977).

Muito se tem pesquisado e realizado no campo de desenvolvimento cognitivo do educando. No entanto, as dimensões afetiva e psicomotora não têm sido suficientemente abordadas, a nível de escola e de sala de aula.

Apesar de ser dada ênfase, em todos os currículos, ao desenvolvimento integral do educando, em termos teóricos e conceituais, na realidade, a nível de sala de aula, as áreas afetiva e psicomotora têm sido pouco operacionalizadas, quando não completamente negligenciadas. Assim, o desenvolvimento integral do aluno permanece nas propostas e intenções, devido talvez à complexidade das áreas afetiva e psicomotora, ou também pela falta de uma orientação mais detalhada para a prática educacional.

Outra suposição é de que os educadores, muito preocupados em cumprir o programa em termos de conteúdo específico, sentem difficuldade de se engajar numa proposta de educação que, além do conteúdo e do uso com o lápis e papel, explore também as possibilidades de desenvolvimento do educando como pessoa inteira, dentro de uma realidade (Bloom, 1976).

Nas escolas, os Serviços de Orientação Educacional e de Assistência Escolar têm proposto, como princípio básico, a dar atendimento às áreas afetiva e psicomotora. No entanto, apesar de a Orientação Educacional estar, atualmente, voltada ao processo de desenvolvimento integral do aluno, na realidade este atendimento tem sofrido limitações, ou tem sido feito em caráter remedial. Quase nada é realizado com características de promoção de desenvolvimento.

Daí a assertiva de Weinsten & Fantini , de que o fato de a ação educacional se centralizar em uma única dimensão , ou seja, na cognitiva (memorização e análise de informações, por exemplo), pode ocasionar o desenvolvimento de pessoas desvinculadas de princípios humanísticos - frias, sem sensibilidade para os problemas de seu meio, inadeptadas (Weinsten & Fantini, 1976).

A esse respeito, Vayer & Destrooper (1979) afirmam que a inadaptação da criança hoje, se configura como fenômeno psicossocial que tende a se ampliar. Segundo estes autores, as alterações de adaptação frente à escola e ao mundo são manifestações diversas de um só problema: as dificuldades que o aluno encontra consigo mesmo e como consequência em sua relação com o mundo. Considera que a escola, apesar de afastada da realidade, continua sendo o lugar onde a criança poderá encontrar-se e posicionar-se adequadamente frente ao mundo.

Os graves problemas de escolaridade que hoje se apresentam à sociedade, tais como evasão, repetência, baixo rendimento e ausência ou inadequação de profissionalização, estão a solicitar aos profissionais da educação novas contribuições para o sistema educacional brasileiro, a nível de sala de aula.

Por estas considerações, conclui-se pela necessidade de uma proposta educacional que, baseada em um enfoque global da criança e da ação educativa, fundamente e implemente um programa simples, operacionalizável a nível de sala de aula, que proporcione ao curriculo atual o desenvolvimento de uma ação global e humanizada , construído sobre a experiência vivida. Um programa que, propondo o desenvolvimento da percepção do aluno em relação a si mesmo, ao outro e ao ambiente, venha auxiliá-lo a vencer as dificuldades

que este encontra consigo mesmo e conseqüentemente na sua relação com o mundo. Sabe-se que vários estudiosos apontam a interdependência e a correlação existente entre os processos de percepção de si, do outro e do ambiente, e os processos de espontaneidade, criatividade, comunicação e interrelacionamento, estes fundamentais para o desenvolvimento integral do educando.

A partir dessas considerações, o presente estudo se constitui em ponto de partida para programas que auxiliem na dinamização das dimensões afetiva e psicomotora do educando, integrando-as à dimensão cognitiva, na busca da definição de um enfoque global da ação educativa.

É uma proposta que tem como foco o ser humano em sua perspectiva global de desenvolvimento, considerado como pessoa única, livre, com a capacidade de autodireção, de criatividade e de integração positiva em seu meio.

Baseia-se nos resultados de uma série de experiências psicopedagógicas desenvolvidas pela autora, durante vários anos, todas elas fundamentadas principalmente na teoria Psicodramática de Moreno.

A teoria Psicodramática de Moreno tem como premissa filosófica o Encontro, que simboliza a comunicação verdadeira e completa entre as pessoas. A base do Psicodrama é a espontaneidade, definida por Moreno como um fator de energia e unidade que desencadeia novas combinações entre as características físicas, mentais e as forças sociais. Em outros termos, ser espontâneo significa fazer a coisa oportuna, no momento em que deve ser feita. Segundo Moreno, a educação da espontaneidade permite ao ser criar continuamente, possibilita ao homem ter sua mente em *status*

nascendi, cheia de sementes criadoras, sempre disposta a elaborar novas idéias, novas combinações. Criando continuamente, o homem encontra-se consigo mesmo, com o outro e torna-se realmente Homem.

Essas inúmeras experiências de aplicação de Psicodrama, em todos os graus do Sistema Educacional, e, principalmente, por meio da realização do Projeto *"Diretrizes Gerais para o desenvolvimento psicomotor e afetivo dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba"* (Holzmann & Silva, 1980), delineiam um meio de operacionalização para alguns dos atuais estudos de psicopedagogia e de educação humanística.

Fundamenta-se na utilização do jogo espontâneo-criativo como proposta de ação educativa global. O jogo é assim denominado porque:

1) o aluno dele participa espontaneamente, uma vez que o enfoque do jogo é o processo que a atividade lúdica proporciona - o jogo pelo jogo -, e porque

2) possibilita ao aluno a manifestação de comportamentos expressivos e criativos.

Esse tipo de jogo dá condições ao aluno de mobilizar-se por inteiro, propiciando o desenvolvimento integrado de todas as suas dimensões. A atividade lúdica dinamiza a realização livre e voluntária de funções biossociopsicológicas, englobando assim, tanto a dimensão afetiva como a psicomotora e a cognitiva.

É importante que se evidencie em tais jogos a ausência de características competitivas e que, concomitantemente, sejam realçadas suas características cooperativas.

Outro aspecto importante a considerar é que o aluno é solicitado a participar da atividade de acordo com suas possibilidades e limitações, não lhe sendo exigido nada que não tenha condições de realizar.

O foco do jogo espontâneo-criativo é o processo de desenvolvimento da percepção, dentro da visão fenomenológica. Vários estudiosos de psicopedagogia e de Currículo consideram este processo como básico e interdependente de outros processos fundamentais para o desenvolvimento integral do aluno, como o processo de comunicar, criar, ser espontâneo, tomar decisões, conhecer, estruturar e avaliar (Martins, 1972; Berman, 1976; Vayer, 1979; Combs, 1980).

Reconhece-se que toda pessoa está constantemente engajada em uma busca ativa, constante e cada vez maior de adequação, autorealização ou atualização de suas potencialidades. No entanto, sabe-se que o desenvolvimento humano e a realização de sua tendência atualizante não se desenrolam no isolamento; desenvolvem-se no contato com outras pessoas, na interação com o outro e com o ambiente, e na *"visão de si mesmo que está desenvolvendo"* (Berman, 1976, p. 3).

Busca-se, assim, através da vivência solicitada pelo jogo espontâneo-criativo, o qual dinamiza o envolvimento do ser por inteiro, auxiliar o aluno no processo de desenvolvimento da percepção de si mesmo, do outro e do ambiente. Neste contexto situa-se a problemática do presente estudo que visa apresentar uma proposta de auxílio ao desenvolvimento integral do educando exemplificada em um programa de jogos espontâneo-criativos.

No tema complexo do desenvolvimento integral do educando, esta proposta se mostra aos educadores como um instrumento de ação e de reflexão.

Delimitação do Problema

A auto-realização, o desenvolvimento integral e o desenvolvimento das potencialidades englobam adaptação ao mundo exterior e também autonomia progressiva a esse mundo ante as necessidades da vida diária. Todos esses aspectos devem estar vinculados a uma proposta educacional que considere as dimensões afetiva e psicomotora, além da dimensão cognitiva, e que igualmente seja pensada em termos de relação e de comunicação.

Dentro dessas considerações, o jogo espontâneo-criativo, pela sua natureza, apresenta-se como ação educativa global, uma vez que solicita a ação do educando por inteiro, em sua relação com o mundo e com as pessoas.

Os pressupostos de que *"as atitudes humanas decorrem da percepção que o ser tem de si no contexto do qual participa, e de como é percebido pelos outros"* (Vicentini, 1976, p.3), e de que a pessoa em processo de auto-realização é aquela que possui *"a percepção eficiente, correta que inclui não só a percepção de si mesmo, e dos eventos e fenômenos do mundo, como também das outras pessoas"* (Combs, 1980, p.40), evidenciam, na presente proposta, a percepção como processo básico de desenvolvimento da pessoa humana, em termos de auto-realização e desenvolvimento das potencialidades. Assim define-se o seguinte problema:

De que maneira um programa de jogos espontâneo-criativos, com ênfase nas dimensões afetiva e psicomotora influi:

a) no processo de desenvolvimento da percepção do educando com relação a si mesmo?;

b) no processo de desenvolvimento da percepção do educando com relação aos colegas?;

c) no processo de desenvolvimento da percepção do educando com relação ao ambiente escolar?

Reconhece-se que o desenvolvimento integral do educando, na escola, preconizado pelo movimento humanista, é considerado por todos como altamente complexo, tanto em si mesmo, como também pelo fato da escola ter sob sua responsabilidade um contingente incalculável de crianças e adolescentes, cada um com sua história, experiência, interesses, valores, etc.

Em vista disso tornou-se necessário delimitar o presente estudo ao processo de desenvolvimento da percepção em relação a si mesmo, em relação ao outro e em relação ao ambiente. Além disso, de acordo com a literatura, este processo é básico e interdependente de outros processos como a comunicação, espontaneidade e criatividade, igualmente fundamentais para o pleno desenvolvimento humano.

Por outro lado, tem-se demonstrado que o processo de desenvolvimento integral do aluno ocorre de inúmeras maneiras e em diferentes situações. Como exemplos citam-se as propostas de Brunelle (1978), Guazzelli (1979), Kneller (1971), Leif & Brunelle (1978), Lobrot (1973), Lowenfeld & Brittain (1977), Lyon (1977), Martins (1972), Mendes & Fonseca (1977), Rogers (1972), Schwartz (1976) e Slade (1978).

No presente estudo, a proposta de auxílio ao desenvolvimento integral do educando limitou-se à aplicação de um programa de jogos espontâneo-criativos, vivenciados pelos alunos na sala de aula, em encontros de 2 horas-aula semanais, no total de 26 horas aula.

Objetivo

O presente estudo tem como objetivo verificar a influência de um programa de jogos espontâneo-criativos, no processo de desenvolvimento da percepção do educando em relação a si mesmo; em relação aos colegas e em relação ao ambiente escolar.

Hipótese do Estudo

Um programa de jogos espontâneo-criativos, com ênfase nas dimensões afetiva e psicomotora, influi no processo de desenvolvimento da percepção do aluno em relação a si mesmo, em relação aos colegas e em relação ao ambiente escolar.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Introdução

O contexto da vida atual, caracterizado pela ampliação da comunicação de massa, pela valorização acentuada da ciência e da tecnologia, por dificuldades sociais e econômicas de toda ordem, e, por mudanças cada vez mais aceleradas, tem ocasionado graves problemas para o ser humano que, num crescendo, se aliena de si mesmo, de seus semelhantes e não consegue situar-se adequadamente em seu espaço e tempo.

Muitas crianças e jovens de hoje possuem um conhecimento mais detalhado do espaço sideral, do que o conhecimento necessário para ter condições de viver bem consigo mesmo e com o seu próximo (Berman, 1976).

Essa problemática se reflete na inadaptação da criança e dos jovens que se apresenta, como já foi visto, como um fenômeno psicossocial que tende a se ampliar. Em consequência, sobressai a importância de se repensar a ação educativa da escola para milhões de crianças e adolescentes, principalmente para aqueles que estão sob condições inadequadas de desenvolvimento, a fim de que a escola possa lhes proporcionar condições de saúde física, mental e emocional.

Nos últimos decênios, estudiosos de sociologia, antropologia, educação, psicologia, filosofia, fizeram ressurgir o conceito de humanismo na educação, isto é, de uma ação educativa que considere o aluno em sua unidade biosociopsicológica inserido em sua realidade, e que se empenhe em desenvolvê-lo integralmente. O pressuposto de tal conceito é de que todo ser humano tem direito e necessidade de desenvolver-se em todas as dimensões e a meta da educação é a de favorecer o surgimento de uma sociedade mais aberta, onde todos, com igualdade de oportunidades, tenham as melhores condições possíveis de existência.

Surgiram então diversas propostas de Educação Integral, dentre as quais pode-se citar: a Escola para Pensar, de Furth & Wachs. (1978), a Educação voltada para os processos, de Berman (1976); o Currículo de Afeto, de Weinstein & Fantini (1973); a Educação Global, de Vayer & Destrooper, (1979); Educação para a Auto-Realização, de Combs (1980) e a Educação da Espontaneidade, de Moreno (1974). Todas elas mantêm como interesse comum, dentre outros aspectos, a investigação de dois temas definidos como básicos para a presente proposta: o enfoque global da criança dentro da ação educativa e a natureza e a dinâmica da ação educativa que considere o aluno em sua unidade biosociopsicológica.

Consideram a escola ainda como o local adequado para auxiliar a criança a desenvolver suas possibilidades, o local onde poderá tornar-se capaz de conseguir, por si mesma, os meios para agir com autonomia, criatividade e para integrar-se positivamente no mundo.

Os aspectos relevantes desses estudos, relacionados à ação escolar, ou que apresentam pontos convergentes às experiências psicopedagógicas do jogo espontâneo-criativo, delineam a sua utilização como um componente essencial da ação curricular.

Em vista disso, este capítulo propõe-se, portanto, a examinar, após a análise das dificuldades da criança no mundo de hoje, as propostas citadas anteriormente.

Dificuldades da Criança no Mundo Atual

Dentro dos inúmeros problemas da sociedade atual que afetam a criança, consideram-se como fundamentais os problemas relativos à comunicação e à relação, por se constituírem em processos vitais ao ser humano.

Uma vez que *"o que o ser é atualmente, o que o caracteriza, é, em todos os casos, o resultado dos intercâmbios que manteve com o mundo e estes intercâmbios são função da dupla história genética e pessoal do indivíduo"* (Vayer & Destrooper, 1979, p.6), qualquer interferência no processo de comunicação e de relação da criança com o mundo virá impedir a plena realização de suas potencialidades.

Analisando-se o fenômeno da comunicação atual notam-se significativas alterações nos últimos anos, tanto a nível de relacionamento entre pessoas, como a nível de comunicação de grupo e de massa.

Quanto à comunicação entre grupos, vê-se que diversos fatores, entre eles a estratificação social, têm restringido a comunição a grupos específicos, reduzindo-a ao plano horizontal. Como consequência, acontece um empobrecimento de trocas devido principalmente a certo grau de homogeneidade existentes nos diversos grupos. Quando a comunicação ocorre no plano vertical (Ex: entre grupos de "*status*" diferentes) percebe-se que ela se caracteriza pela formalidade e tal comunicação praticamente inexistente se compreendida como "*meio de compartilhar o significado pessoal*" (Berman, 1976, p.45).

Ao mesmo tempo, a comunicação de massa, especificadamente o rádio e a televisão, caracterizam-se pela unidirecionalidade, "*so-breestimulação e sobreestruturação das estimulações*" (Vayer & Destrooper, 1979, p.9), que exigem das pessoas e principalmente das crianças, na maior parte do tempo, esquemas mentais quase automáticos, sem possibilidade de análise ou mesmo descoberta de significação (Vayer, 1979).

Os livros, revistas e jornais que poderiam auxiliar no processo de comunicação e de relação, surgem em número reduzido e, por esse e outros motivos, não oferecem condições amplas de seleção e utilização. Como consequência, está ocorrendo uma diminuição de comunicação autêntica, de expressões genuínas, e está surgindo uma linguagem estereotipada, criada pela sociedade de consumo.

Estas dificuldades de comunicação são, para as crianças, acrescidas de outras, geradas pela ausência de condições ideais de desenvolvimento tais como a insuficiência de atividades lúdicas e funcionais e a limitação do espaço e do meio. Concorre ainda para dificultar a comunicação fatores como o trabalho da mulher fora do lar, a ausência ou pobreza da relação entre os pais e a criança, a diminuição e a regulamentação dos espaços vitais da criança, carência de possibilidade de exploração do meio, etc.

Conforme Vayer & Destrooper afirmam, a criança em geral, se encontra confinada em espaço corporal e afetivo restrito, onde suas possibilidades de expressão são limitadas ou direcionadas pelo adulto. Repetidamente impede-se a criança de ter ocasião de *"viver emoções simples e expressar sua vida interior"* (Vayer & Destrooper, 1979, p.12).

Esta dificuldade aumenta ainda mais quando se constata a transferência para a escola e para a creche, do papel dos pais na primeira infância, ficando a criança carente de modelos e sem condições de efetuar relações puras e simples como pessoa. O professor, na falta dos pais, pode tornar-se modelo para a criança; no entanto, será um modelo limitado a algumas situações, devendo ainda levar em consideração que no relacionamento com o aluno quase sempre seu objetivo se limita à aprendizagem escolar, a qual nem sempre está voltada para o desenvolvimento integral do aluno.

Por outro lado, observa-se que apesar de a escola pretender *"facilitar a adaptação dos alunos no mundo que o rodeia, propondo se a um duplo objetivo: favorecer o desenvolvimento de todos os aspectos da pessoa da criança e dar-lhe os meios de estar no mundo"*, (Vayer & Destrooper, 1979, p. 19), ela, inversamente, propõe modelos de ação estruturados pelos educadores, não atendendo, em absoluto, às solicitações da criança. Nota-se que, praticamente, a escola só se atém à introjeção dos conhecimentos do meio sócio-cultural. Ou seja, de modo geral se propõe, integrar a criança a um determinado sistema através de uma relação normativa. Entende, desta forma que a criança se realizará automaticamente através de programas de educação física, matemática, ciências, educação artística etc. Porém, deve-se indagar se esta ação da escola corresponde à realidade da criança, suas necessidades e interesses.

Observa-se que quase nunca a escola se preocupa com a unidade do ser da criança e do jovem em relação com as outras pessoas e em relação com o mundo, nem em auxiliá-la a realizar a síntese das experiências como pessoa, dentro de certo tempo e espaço.

Desta maneira, a criança e o jovem por toda uma gama de dificuldades de conhecimento de si mesmo e de comunicação com o ambiente, pela pobreza do relacionamento afetivo em casa e na escola, pela exigência do meio que cada vez mais dela solicita comportamentos passivos e estereotipados, mostra-se carente de espontaneidade, criatividade, imaginação e intuição.

No entanto, a escola necessita oferecer à criança incentivo à expressão oral e corporal, à espontaneidade à criatividade e empenhar-se para que seus símbolos e signos sejam também os símbolos e signos da criança.

Reconhece-se que o importante para a criança é o desenvolvimento de habilidades que a capacitam a se relacionar positivamente consigo mesma, com os outros e com o mundo, habilidades de adaptação às mudanças, que só se conseguem quando a educação é pensada em termos de pessoa e através da ação.

Tal fato é corroborado por Weinstein & Fantini (1973), os quais, em pesquisa sobre crianças da Escola Elementar dos Estados Unidos, concluíram que as preocupações fundamentais das mesmas são (1) com a própria imagem, (2) com a não interação com as demais pessoas, e (3) com o controle sobre a própria vida, dentro de autoconfiança (Weinstein & Fantini, 1973).

Tais evidências são reforçadas por Berman ao afirmar que *"o ensino escolar, para ser eficiente, deve ocupar-se com a perplexidade do homem a respeito de si mesmo em sua localização no tempo e no espaço"* (Berman, 1976, p.3).

Em face do quadro de dificuldades que a criança experimenta em nossa sociedade, pode-se concluir que suas maiores necessidades se situam na área afetiva e psicomotora. Entre elas encontram-se: necessidade de expressão de seus sentimentos e de suas vivências; de auto-conhecimento e de conhecimento do outro; necessidade de sentir seus conteúdos valorizados; necessidade de ser respeitada como ser único e de aprender a respeitar o outro da mesma maneira; necessidade de explorar seu meio; de desenvolver seu esquema corporal e de alcançar uma comunicação verdadeira, como uma pessoa inteira, dentro do mundo.

O Enfoque Global da Criança dentro das Propostas de Educação Integral Selecionadas para este Estudo.

A noção básica de ser no mundo constitui o tema central de toda filosofia e psicologia atuais e o desenvolvimento integral do homem, como centro do processo educativo, tem estado presente em quase toda História da Educação. Desde Confúcio, passando por Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Claparède, Decroly, Dewey, Kilpatrick, Montessori e muitos outros pensadores e educadores, o tema do desenvolvimento integral do educando vem recebendo constante atenção.

Atualmente, estudos baseados em neurofisiologia, psiconeurologia e na psicologia genética, reforçam ainda mais tal idéia ao comprovar a indissociabilidade entre o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo do ser em seu relacionamento com o mundo.

Piaget, na Psicologia Genética afirma a indissociabilidade entre a afetividade e a cognição, quando afirma: *"a afetividade constitui a energética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas. Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja, que não comporte, na qualidade de móveis, fatores afetivos"* (Piaget & Inhelder, 1978, p. 135). Do mesmo modo, continua Piaget, não existem estados afetivos sem a intervenção de percepção ou compreensão, ou seja, sem as bases da estrutura cognitiva. Sendo o comportamento um só, os dois aspectos afetivo e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis, e irreduzíveis, conclui o autor.

Segundo Vayer & Destrooper (1979), o desenvolvimento integral da criança, tendo como ponto de partida o potencial genético, é função de dois fatores: a maturação neurológica e a experiência vivenciada. Esses fatores estão estreitamente relacionados, são interdependentes e englobam o relacionamento com o mundo das pessoas e o mundo dos objetos.

Desta maneira, em qualquer situação a ser vivenciada pela criança, estão sempre presentes, além dela, as pessoas e os objetos e, em vista disso, o desenvolvimento integral depende da relação que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas e com o ambiente.

Na unidade do ser da criança, o afeto constitui-se na força propulsiva da ação e da relação, e o corpo, a presença material do ser no mundo, isto é, o princípio biológico da relação.

Somente através da experiência e da ação de seu ser por inteiro, a criança consegue conhecer-se, descobrir suas possibilidades e potencialidades, diferenciar suas ações, conhecer sua realidade, conhecer o outro, conquistando, assim, autonomia, espontaneidade, criatividade e integração positiva em seu meio.

Repete-se que *"a unidade do eu reside em um certo modo de presença no mundo, de acordo com uma complementariedade dialogada e estreitamente ativa do corpo subjetivo e da realidade objetiva, onde a intencionalidade deve poder encontrar toda sua eficiência"* (Rioux, in prefácio de Vayer & Destrooper, 1979, p.v).

Observa-se que a maioria dos estudos dirigidos à melhoria da educação formal, como também das tentativas de enfrentar os problemas do fracasso escolar e/ou a inadaptação social da criança, dirige-se a investigar a dinâmica da ação educativa, ou seja, o relacionamento professor-aluno, vários métodos, disciplinas, etc.

No entanto, segundo Vayer & Destrooper (1979) a dinâmica da interação educador-educando, educando-educando e educando-ambiente quase não tem sido percebida e estudada em sua materialidade própria, em sua sensibilidade e nem em sua organização biosocial: a realidade corporal-afetiva das relações sujeito-mundo tem sido reconhecida pelos estudiosos, mas não se considera esta realidade quando se busca compreender os fenômenos educacionais. Sente-se com Vayer & Destrooper, que a pedagogia, na sala de aula, ainda não conseguiu integrar as dimensões corporal e afetiva do ser como objeto de sua ação, ou seja, favorecer realmente o desenvolvimento da criança.

Análise das propostas de educação integral selecionadas

Dentro dessas considerações, buscar-se-á definir o enfoque global do educando na ação educativa através do estudo das propostas de educação humanista de Furth & Wachs, Berman, Weinstein & Fantini, Vayer & Destrooper, Combs e Moreno. Considerar-se-á tais fundamentos como essenciais para uma abordagem educacional mais coerente e completa da criança em sua realidade. Para esse estudo far-se-á a análise de como cada autor apresenta o enfoque global da criança na realidade, considerando como aspectos fundamentais e complementares da unidade do ser humano: a dimensão cognitiva, dimensão afetiva e a corporal ou psicomotora. Em seqüência, estudar-se-á como cada autor concretiza sua visão da criança na ação educativa.

A tentativa é de considerar de maneira mais completa possível, na presente proposta, a realidade corporal e afetiva das relações sujeito-mundo, procurando captá-la em sua sensibilidade e materialidade.

A análise do enfoque global da criança, nas diversas propostas, culmina com um momento de síntese, elaborado pela autora deste estudo, e, apresentado através do Quadro I. Este Quadro oferece subsídios para a definição do enfoque global da criança dentro da presente proposta.

1) Escola para Pensar, de Furth & Wachs

A Escola para Pensar, criada por Furth & Wachs (1978), constituiu-se em uma aplicação da teoria de Piaget à prática escolar, dirigida a crianças de 4 a 10 anos. Sua meta consiste em proporcionar um desenvolvimento intelectual máximo aos alunos, tendo como pressuposto o aspecto ativo e construtivo do pensamento. Cons-

tituem-se em objetivos, a longo prazo, desta proposta, desenvolver: (1) o pensamento criativo e independente; (2) a auto-imagem positiva; (3) a cooperação social e responsabilidade moral; (4) o conhecimento e apreciação das coisas, pessoas e fatos do ambiente; (5) habilidades básicas de cálculo, escrita e leitura.

Quanto ao enfoque da criança, observa-se que a ênfase se encontra na dimensão cognitiva, que tem o seguinte pressuposto: o máximo desenvolvimento intelectual do indivíduo implica em criatividade, autonomia, equilíbrio emocional e integração ao meio.

Na proposição de um desenvolvimento intelectual pleno, a dimensão psicomotora ou corporal é considerada como fundamental para o desenvolvimento da inteligência. Furth & Wachs consideram os movimentos corporais intencionais necessários e imprescindíveis porque, de acordo com Piaget, todo movimento corporal implica em pensamento. Desta maneira, a dimensão corporal está presente em toda a proposta: Ex: jogos para o equilíbrio do corpo, para desenvolvimento da coordenação do eixo corporal, experiências dramatizadas etc.

Apesar da dimensão afetiva não ser abordada especificamente na proposta, ela se faz presente em toda ação educativa, pois uma das características mais marcantes dos jogos propostos é a de que estes são estruturados para a cooperação e não para a competição sendo vivenciados em clima afetivo. Do mesmo modo, evidencia-se o valor dado à dimensão afetiva pelos objetivos da proposta, ou seja, o desenvolvimento da auto-imagem e da cooperação social, como também pelo critério estabelecido de se trabalhar somente dentro das possibilidades do aluno, num clima sem tensão. Outro as -

pecto da proposta, relacionado à dimensão afetiva, consiste na seleção de conteúdos naturais, aqueles pelos quais a criança se interessa espontaneamente.

Tempo e espaço são trabalhados com vistas à organização mental e a realidade é experienciada pelos educandos através de jogos para o pensamento social.

Na análise da proposta observa-se que, apesar de estar direcionada ao desenvolvimento intelectual, pelo tipo de abordagem que propõe, ela se constitui em uma proposta humanista que busca proporcionar um desenvolvimento integral à criança, como ser inteiro dentro da realidade.

2) A Educação Voltada para os Processos, de Louise Berman

Para apresentar sua concepção de educação, Berman (1976) parte de uma visão do homem que mostra a necessidade do educando ser orientado para processos, e não para produtos, e apresenta dentro dessa visão novas prioridades para o Currículo.

Estabelece como prioridades o desenvolvimento de habilidades e atitudes implicadas nos processos de perceber, comunicar, amar, conhecer, estruturar, tomar decisões, criar e avaliar. Considera como pressupostos fundamentais de sua proposta de educação: (1) a integridade do eu, (2) a coesão entre pensamento e sentimento, (3) a temporalidade intencional e a transcendência espacial. Explicando: (1) a integridade do eu no sentido de liberdade de desenvolvimento peculiar a si próprio e também de individualidade responsável em termos de existência; (2) a coesão entre a dimensão afetiva e a cognitiva; (3) a realidade em termos da importância do tempo e do espaço na vida de hoje.

Segundo essa concepção de educação, o ser humano é concebido como aquele que possui, em si, elementos de energia, dinamismo, potencialidade para viver muito bem consigo mesmo, com os outros, contribuindo positivamente para o seu ambiente.

Quanto ao enfoque da criança, observa-se que as dimensões afetiva, cognitiva e corporal ou psicomotora são abordadas dentro de uma globalidade e respeitada a sua indissociabilidade.

Estando essa concepção de educação situada na realidade da vida atual, nas necessidades do homem de hoje, sobressai na proposta a dimensão afetiva, no sentido de uma valorização das qualidades humanas do homem.

Do mesmo modo, a dimensão cognitiva, integrada à afetiva, é valorizada e explorada em quase todos os processos, sendo mais realçada, logicamente, no processo de conhecer e de estruturar.

Conquanto não seja focalizada especificamente, a dimensão corporal é evidenciada no princípio metodológico segundo o qual o aluno deve ter oportunidade de experimentar os processos considerados como prioritários, e posteriormente, deve ter oportunidade de verbalizar como sentiu tal vivência. Berman realça especificamente a importância da dimensão corporal ou psicomotora quando discute a influência da comunicação não verbal no relacionamento entre as pessoas.

Esta visão global do ser, com ênfase no afeto, concretiza-se no princípio já mencionado de que a escola deve proporcionar ao aluno a oportunidade para experimentar os processos de perceber, comunicar, amar, conhecer, estruturar e criar, e posteriormente verbalizar como sentiu tal vivência.

Dentro dessa visão global do ser, o processo educativo se insere na vida e na realidade do aluno através da dinamização dos conceitos de tempo, espaço, existência e momento, explícitos nos pressupostos básicos da temporalidade intencional e transcendência espacial, coesão entre o pensamento e o sentimento e a integridade do eu.

Resumindo, a proposta de Berman pode ser caracterizada como uma concepção de educação integral e humanista que visa auxiliar o aluno a desenvolver suas potencialidades e também a situar-se positivamente no mundo. O enfoque global do ser evidencia-se através dos pressupostos básicos: integridade do eu, coesão entre pensamento e sentimento, e também na definição do homem como um ser orientado para os processos. A dimensão cognitiva sempre se apresenta integrada à dimensão afetiva, mesmo no estudo dos processos de conhecer e estruturar, sendo que a ênfase principal está na dimensão afetiva. A dimensão corporal não é especificamente abordada com o mesmo destaque, mas está implícita na proposição de que o aluno deve experimentar os processos de perceber, amar, comunicar, conhecer, estruturar, tomar decisões, criar e avaliar. Tal dimensão é no entanto, explicitamente abordada no processo de comunicar, onde Berman evidencia a importância da comunicação não verbal e onde conceitua a comunicação como meio de compartilhar o significado pessoal.

Weinstein e Fantini (1976), após longa pesquisa com vistas a evitar a inadaptação escolar, direcionaram seus estudos à dimensão afetiva, considerando-a como o meio de estabelecer um contato mais eficaz e significativo da escola com o aluno. Concluíram que as inquietações fundamentais dos alunos são: 1) em relação à própria imagem; 2) em relação *"à desvinculação, isto é, desejo de estabelecer uma conexão com as outras pessoas ou com a sociedade em geral..."* e, 3) preocupação com o controle da própria vida (Weinstein & Fantini, 1973, p.58). Consideram essas preocupações como conteúdos legítimos do processo educacional, tendo em conta auxiliar o aluno no manejo de suas inquietações e, conseqüentemente, auxiliá-lo a tornar a aprendizagem escolar significativa para sua vida.

Weinstein & Fantini afirmam que as funções afetivas conceituadas como impulsos intrínsecos que têm a capacidade de produzir um impacto positivo sobre o comportamento e sobre a realização do potencial humano, são muito mais evidentes e atuantes do que a função cognitiva.

Reconhecem, porém, que qualquer sociedade não pode atualmente desenvolver-se sem categorias de conhecimento cognitivo em constante evolução. Indicam, no entanto, que somente o conhecimento não conduz a um comportamento aceitável. Assim, a intenção de Weinstein e Fantini é harmonizar e mobilizar na mesma direção as forças complementares do afeto e da cognição, pois *"o conhecimento pode gerar sentimentos, mas são os sentimentos aqueles que geram a ação"* (Weinstein & Fantini, 1973, p.24).

Sempre que o professor valoriza os conteúdos pessoais, preocupações e experiências do aluno, mostra-lhe que o respeita e o conhece, levando-o a sentir que existe como pessoa independente das demais. Esta posição do educador face à dimensão afetiva do aluno, além de auxiliá-lo a desenvolver sua auto-imagem e a auto-confiança, pode também tornar-se um fator de ligação entre a escola e a vida dos alunos, ou seja, um fator que possibilite a aplicação significativa da aprendizagem escolar à vida dos alunos, de molde a impedir que essa aprendizagem se torne um fim em si mesma, como muitas vezes tem ocorrido no ensino sistemático.

Observa-se que dentro do enfoque global da criança, Weins tein & Fantini, consideram a dimensão afetiva como essencial para ligar a escola à vida e realidade do aluno, dinamizando e orientando o processo educativo de modo que as experiências escolares tenham real significado para ele. Isto se evidencia no objetivo principal do Currículo através do Afeto, qual seja, o de trabalhar as inquietações ou preocupações fundamentais dos alunos em relação à auto-imagem, à auto-confiança e ao relacionamento interpessoal. A dimensão cognitiva é estudada e valorizada na proposta, porém sempre integrada à dimensão afetiva. A dimensão corporal não é especificamente estudada, no entanto encontra-se integrada no processo apresentado pelo Currículo através do Afeto, desde que utiliza o jogo como estratégia básica de desenvolvimento integral.

4) A Educação para a Auto-realização, de Combs

Partindo de questões sobre a natureza das potencialidades do homem, a natureza da auto-atualização e do pleno funcionamento humano, Combs (1980) apresenta uma concepção que busca concretizar esses conceitos no processo educativo.

Para isso, propõe uma abordagem fenomenológica da auto-realização que consiste em enfocá-la do ponto de vista da pessoa, isto é, como a pessoa auto-realizada se percebe e percebe o mundo em que vive. Essa abordagem envolve tanto o comportamento individual como a percepção de significados.

A proposta de Combs fundamenta-se, desta maneira, nas características básicas das pessoas auto-realizadas, que em linhas gerais são as seguintes:

1) Auto-conceito positivo, ou seja, a pessoa possui características que lhe possibilitam perceber-se positivamente. São pessoas que, na maior parte do tempo, sentem-se adequadas e confiantes, dignas, apreciadas, aceitas, etc., não implicando este fato na ausência de percepções negativas. Porém, tais pessoas sentem-se suficientemente fortes ao ponto de que as percepções negativas são vistas de um ângulo proporcional e real e não afetam de modo significativo o conceito que têm de si.

2) Campo perceptual aberto à experiência, isto é, a disponibilidade perceptiva, sensitiva e organizacional da pessoa ao se confrontar com qualquer fato ou situação.

3) Riqueza e disponibilidade do campo perceptual, definido como a capacidade para compreender a realidade e agir positivamente sobre ela.

4) Capacidade para identificação com os outros, ou seja, sentimento de união com o outro, como se a própria pessoa fora o outro (empatia), e descoberta do significado das relações entre a própria pessoa e os outros.

Segundo Combs, estas características são interdependentes, isto é, a abertura à experiência é função do grau e da natureza das percepções e seu efeito é cumulativo, tanto em relação ao auto conceito positivo, como também em relação à identificação com os outros e à riqueza do campo perceptual. Deste modo, cada característica tanto promove como é promovida pelas demais.

Em sua proposta de educação, Combs considera que todas as características descritas têm possibilidade de ser aprendidas através de experiências autênticas, positivas e vividas no relacionamento com o mundo social e físico. Em tais experiências, é imprescindível que seja atendida a necessidade de amor ou afeição, como necessidade humana básica.

Analisando a proposta de Combs, pode-se concluir que esta comporta um enfoque global da criança, no qual se evidencia a percepção como processo básico dentro de um modelo fenomenológico.

Note-se, ainda, que a dimensão afetiva é a mais valorizada, através da ênfase dada ao auto-conceito positivo e ao sentimento de identificação com os outros, como também à importância da abertura do campo perceptual.

Com relação à dimensão cognitiva, que se encontra integrada à afetiva, evidencia-se principalmente no que diz respeito ao campo perceptual rico, amplo e disponível, que leva ao conhecimento profundo e significativo.

Por último, quanto à dimensão corporal ou psicomotora, apesar de não especificada, pode ser inferida da proposta de ação educativa através de experiências autênticas, vivenciadas na relação aberta e flexível tanto com o mundo social como com o mundo físico.

5) Ação educativa global, de Vayer & Destrooper

Tendo como centro a criança e os problemas de seu acesso ao mundo, Vayer & Destrooper (1979) apresentam uma proposta para a educação e para a re-educação, na qual tentam definir cientificamente, a partir da neuropsicologia, um enfoque global da criança e da ação educativa.

Explicam que a educação global pretendida, por não possuir especificidade em si, é essencial para crianças inadaptadas e, igualmente, para as que não são consideradas como tal.

Fundamentam-se no pressuposto básico de que todo e qualquer problema de inadaptação da criança, tem como causa problemas de relação consigo mesma e de relação com a realidade. "*Educar consiste em facilitar à criança a relação com o mundo*" (Vayer e Destrooper, 1979, p. 80), considerando o desenvolvimento em termos de interação com os diferentes campos da relação, abrangendo, além de outros aspectos, a organização dinâmica do uso de si, organização das relações existentes entre os objetos, organização espacial e temporal e relacionamento com as outras pessoas.

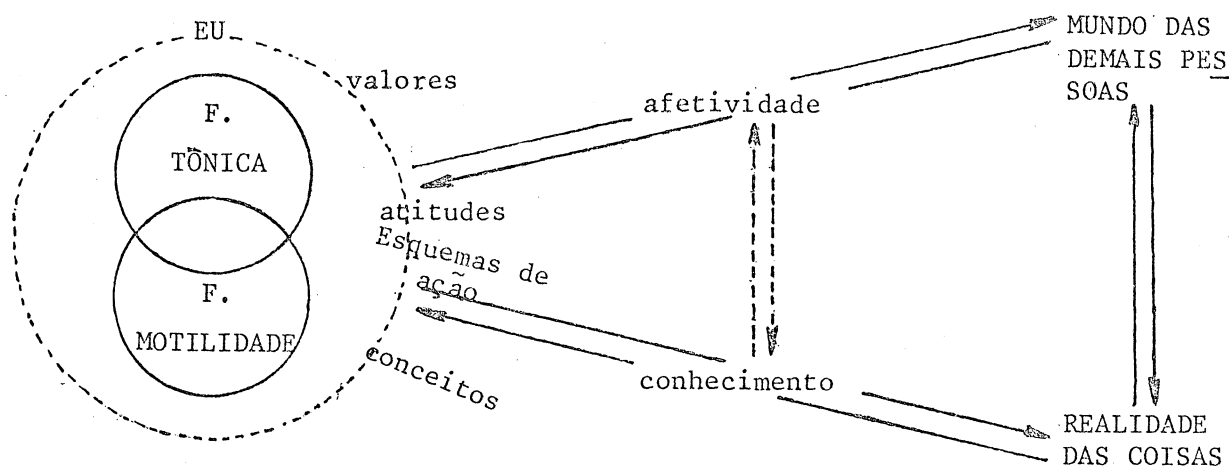
Baseando-se no modelo existencial e nas novas dimensões da relação de ajuda colocadas pela neuropsicologia, Vayer & Destrooper definem o enfoque global da criança da seguinte maneira: o eu da criança, isto é, tudo que constitui sua individualidade, é composto de duas funções inseparáveis, ou seja, a função tônica e a função de motilidade. Essas funções permitem a comunicação, o conhecimento e a adaptação do ser no mundo. Estão intimamente ligadas ao tono e ao movimento, que se constituem em dois aspectos complementares da função neuromuscular.

A característica da função tônica, no plano neuromuscular, é a de permitir o equilíbrio do corpo e também as atitudes consideradas como a infraestrutura de qualquer ação corporal. No plano da relação com outras pessoas, a função tônica está vinculada à afetividade (relação com o outro, emoções, sentimentos, eleição, rejeição, etc.). No plano tônico afetivo são vivenciados todos os aspectos envolvidos na relação e na comunicação da criança com as demais pessoas.

A característica da segunda função, a função de motilidade, é a de permitir à criança dominar os conhecimentos, pois, através dos deslocamentos e movimentos do corpo, a criança entra em relação com a realidade do mundo, dos objetos, do espaço e do tempo. Esta função, no entanto, depende da função tônica, pois, através de tensões ou relaxamento, ela possibilita uma liberdade discriminativa dos movimentos globais e parciais. As funções tônica e de motilidade são dependentes e estão rigorosamente unidas; do mesmo modo a afetividade e a cognição são inseparáveis. Esses dois aspectos complementares do psiquismo - a afetividade e a cognição - derivam das mencionadas funções, apesar de se caracterizarem por naturezas diferentes.

Essas colocações de Vayer & Destrooper explicam a interdependência entre o eu da criança e suas relações com o mundo, interdependência que pode ser visualizada com mais clareza no gráfico mostrado a seguir:

FIGURA I



Segundo Vayer & Destrooper, a possibilidade de conhecimento e de comunicação da criança com o mundo que a rodeia depende principalmente da evolução do relacionamento que ela mantém com o adulto, que lhe estimula tensões ou relaxamentos. Sendo satisfatório esse relacionamento, ela terá condições de atuar em sua realidade de uma maneira intencional e positiva.

Nestes termos, a dimensão corporal ou psicomotora é considerada como o princípio fundamental do enfoque global da criança e também como base de comunicação do ser humano com o mundo. O corpo não é um objeto mecânico, mas sim um organismo orientado no mundo e vivenciado segundo uma maneira própria. Esta orientação e organização específicas são *"resultado das trocas constantes e diversificadas no tempo e no espaço, que o corpo mantém com o mundo que o rodeia, e essas trocas são função da dupla história genética e subjetiva desse indivíduo"* (Vayer & Destrooper, 1979. p.63).

Abordando a dimensão cognitiva, afirmam que o cérebro se constitui em um conjunto de sistemas de controle das trocas organismo-mundo. *"É um sistema que funciona globalmente organizando toda a informação segundo suas prioridades e dando-lhes uma significação"*

que a remodela e a organiza em um todo coerente" (p.63). Assim, de acordo com a neuropsicologia, Vayer & Destrooper afirmam que a "personalidade é o que caracteriza o indivíduo e é função dos modos de estruturação do cérebro e esta estruturação é fundamentalmente de origem social" (Vayer & Destrooper, 1979, p.63). Deste modo confirmam a importância das dimensões afetiva e psicomotora e igualmente da relação para o desenvolvimento integral da criança.

Do mesmo modo, Vayer & Destrooper afirmam que as atitudes, valores e conceitos relacionados com o eu da criança são resultado de todas as vivências, de tudo que essas vivências têm de unidade e especificidade. Portanto, somente uma educação que focalize a criança como ser inteiro em relação com o mundo poderá oportunizar e auxiliar o seu desenvolvimento como pessoa auto-realizada e integrada no meio.

Dentro desse contexto, Vayer & Destrooper propõem uma educação corporal ou psicomotriz integrada a uma educação total, através da qual se pretende favorecer a relação da criança consigo mesma e com a realidade, auxiliando-a a conscientizar-se de suas possibilidades e a adquirir os meios de exercer suas potencialidades, de desenvolver sua criatividade e de posicionar-se com autonomia frente ao mundo.

6) A Educação da Espontaneidade, de J. L. Moreno

Moreno (1974), criador do Psicodrama, apresenta uma proposta de Educação da Espontaneidade que consiste na abordagem integral do ser humano dentro da ação espontânea e criativa.

Segundo Moreno a espontaneidade é fator de energia e de unidade, isto é, fator que desencadeia, ou faz emergir novas combinações entre as características físicas, mentais e as forças sociais. Em sua gênese, a espontaneidade não é considerada nem só hereditária e nem só ambiental. Ela se situa, no homem, em uma zona de relativa liberdade e independência com relação a determinantes biológicos e sociais *"onde se formam novos atos combinatórios, permutas, eleições e decisões"* (Moreno, 1974, p. 90).

Para a pessoa, a espontaneidade tem as características de uma expressão livremente produzida, que a capacita a enfrentar, adequadamente, cada situação nova.

O pressuposto é o de que, ante qualquer situação de vida, a pessoa tem possibilidade de descobrir uma resposta espontânea, isto é, nova, autêntica, pessoal e a mais adequada.

Quanto ao enfoque global do ser humano, Moreno considera dinamicamente o homem em sua existência, dentro das seguintes dimensões: 1) o inventário de papéis que a pessoa desempenha durante sua vida, ou, em outros termos, a multiplicidade de papéis fisiológicos, profissionais e sociais que definem a maneira como a pessoa pensa, sente e age. Assim, para que o ser humano se perceba evoluindo e se desincumbindo com energia e satisfação de sua tarefa e de sua vida, existe a condição de que esta tarefa satisfaça suas necessidades pulsionais; 2) a rede de interações de todas as pessoas com as quais o ser mantém relacionamento, o mundo afetivo do ser; e, 3) a cota de amor e de aceitação que a pessoa possui em cada grupo ao qual pertence.

De acordo com Moreno, a Educação da Espontaneidade visa o estado de espontaneidade, considerado como uma "*condição psicofisiológica característica*" (Moreno, 1974, p. 196) que, de acordo com a lei natural, "*começa a induzir conscientemente a estados selecionados e estabelece condições desejáveis na personalidade social*" (Moreno, 1974, p. 197). Segundo o autor, pode-se chegar a este estado de duas maneiras: 1) do corpo para a mente (de fora para dentro), como por exemplo, quando se pede a uma criança que monte determinado brinquedo; nessa ação a criança mobiliza diversos conjuntos de músculos que, indiretamente, estimulam a mente a certos estados afetivos- isto porque, segundo Moreno, existe estreita ligação entre esforços musculares e estados afetivos e mentais; 2) da mente para o corpo (de dentro para fora), que consiste em tornar corporal um estado mental, como por exemplo, quando um narrador improvisa uma história e transmite sua mensagem não só pela expressão oral como também pelo seu comportamento físico (expressão do corpo)- é a espontaneidade que coordena estes elementos, que na maioria das vezes, se encontram desunidos na ação educativa (Moreno, 1974).

Observa-se que, em todas as dimensões abordadas por Moreno, faz-se notar o enfoque global do ser, traduzido na dimensão psicomotora ou corporal e nas dimensões afetiva e cognitiva.

Tal enfoque se fundamenta na Filosofia do Encontro, na Teoria da Espontaneidade e no princípio psicodramático de que a ação é do grupo, realiza-se no grupo, e é concretizado pelo e para o grupo.

A espontaneidade é considerada como fator fundamental que intervém e integra todas as dimensões da expressão do indivíduo ,

e, como tal, quando liberada e desenvolvida na ação psicodramática, ela dá ao ser a possibilidade de realizar um encontro consigo mesmo, um encontro com o outro, com a realidade e desempenhar com criatividade todos os seus papéis.

A seguir, no quadro I encontra-se uma síntese do enfoque da criança dentro das propostas de Educação Integral selecionadas.

ENFOQUE GLOBAL DA CRIANÇA
NAS PROPOSTAS SELECIONADAS

	FURTH & WACHS (1978) Escola para Pensar	BERMAN (1976) Novas Prioridades para o Currículo	WEINSTEIN & FANTINI (1973) Currículo pelo Afeto	COMBS (1980) Educação para a Auto-realização	VAYER & DESTROOPER(1979) A Dinâmica da Ação Educativa nas Crianças Inadaptadas	MORENO (1974) Psicodrama
DIMENSÃO CORPORAL OU PSICOMOTORA	Evidenciada como base para o desenvolvimento intelectual máximo.	Inferida e dinamizada na experimentação e verbalização dos processos de perceber, comunicar e amar, conhecer, estruturar, tomar decisões, criar e avaliar.	Sugerida e dinamizada através do jogo, considerado como estratégia básica da proposta.	Sugerida na proposta de experiências, reais, autênticas e positivas.	Evidenciada como base da comunicação e da relação do educando com o mundo e como princípio fundamental do ser.	Enfatizada como princípio fundamental do ser no mundo e como base para a espontaneidade e criatividade.
DIMENSÃO AFETIVA	Indicada na importância dada a auto-imagem e à cooperação social. Dinamizada no jogo de cooperação, vivenciada em clima afetivo.	Evidenciada na importância dada à visão de si mesmo. Dinamizada em todos os processos: perceber, amar, comunicar, conhecer, estruturar, tomar decisões, avaliar.	Evidenciada como ponto de partida para aprendizagens significativas e para integrar a escola à vida das crianças.	Evidenciada no valor dado ao auto-conceito positivo, à abertura à experiência e à vinculação com o outro.	Evidenciada na importância dada à comunicação e relação consigo mesmo e relação com as outras pessoas.	Indicada na ênfase dada às vivências, valores, sentimentos, emoções. Fundamentada na filosofia do encontro.
DIMENSÃO COGNITIVA	Evidenciada como meta principal visando o desenvolvimento intelectual máximo e o pensamento criativo.	Apresentada nos processos de conhecer, estruturar e dinamizada na verbalização das experiências.	Enfatizada quando em harmonia com a dimensão afetiva, tendo em vista a educação integral.	Indicada na importância dada à riqueza e extensão do campo perceptual.	Evidenciada no momento da síntese pessoal das experiências e nos conteúdos escolares como meios do educando conseguir autonomia	Enfatizada nos constantes desafios da ação espontânea e criativa e especificamente focalizada nos comentários sobre ação vivenciada.
REALIDADE	Tempo e espaço abordados no sentido de organização mental e de pensamento social.	Tempo e espaço abordados nos pressupostos básicos: temporalidade intencional e transcendência espacial. Ênfase nas experiências de vida dos alunos.	Tempo e espaço implícitos na abordagem da realidade, considerada como base para a ação educativa. Ênfase nas experiências de vida dos alunos	Tempo e espaço implícitos na importância dada à percepção do real.	Tempo e espaço e realidade abordados como conteúdo e processo na relação da criança com o mundo das pessoas e com o mundo dos objetos.	Tempo e espaço ampliados. Possibilidade de viver além da realidade no "aqui e agora", a fantasia, o passado e o futuro, no "como se".

A Dinâmica e a Natureza da Ação Educativa nas Propostas de Educação Seleccionadas

A par da abordagem da educação como ciência, voltada para a definição de objetivos, para a cibernética e eficácia em termos de produto, surgiram, nos últimos decênios, como já foi visto, propostas visando ao desenvolvimento pessoal, à auto-realização, espontaneidade e criatividade, ao relacionamento humano, auto-conceito, afeto, à psicomotricidade, procurando possibilitar ao ser humano o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. No geral, a meta das propostas é permitir ao homem vir a ser um indivíduo totalmente desenvolvido como pessoa, participante e integrado na sociedade, sendo seu desenvolvimento realizado a partir da experiência vivenciada (Martins, 1972). Em síntese, todas as propostas visam a educação, que deve favorecer o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano e auxiliá-lo a tornar-se capaz de conseguir os meios para sua integração com o mundo. Como diz Vayer & Destrooper, *"educar consiste em facilitar à criança a relação com o mundo"* (Vayer & Destrooper, 1979, p.80).

Nesta visão, a educação integral tem como pressuposto o facto de todo ser humano apresentar possibilidades de crescimento em todos os sentidos, e, como base, as necessidades do aluno como pessoa participante do mundo.

No entanto, a educação como ciência: *"... só tem sentido enquanto satisfaz o aspecto da humanização"* (Martins, 1972, p.4). Acontece, muitas vezes, que a busca da implantação de uma educação

científica e tecnológica, a procura da eficiência, da eficácia e do controle em termos de produto, somadas ao crescimento da demanda educacional, têm envolvido de tal maneira os educadores que estes têm deixado de lado o aluno como pessoa. Como se sentirá o aluno ao ser considerado mais um número entre muitos outros? Perguntas tais como esta quase nunca ocorrem aos educadores e, no entanto, sabe-se que a massificação tem ocasionado sérios problemas para a escola, para a família e para a sociedade em geral.

Segundo Faure et alli, *"o futuro será para quem souber reunir, na educação, as forças da crítica, da participação e da imaginação aos poderes da organização operacional, científica e racional, a fim de valorizar os recursos latentes e as energias potenciais que residem nas camadas profundas das populações"* (Faure et alli, 1977, p. 226).

Dentro de uma postura humanista, a abordagem da criança e de seu desenvolvimento numa ótica global, exige, como já foi visto, uma redefinição das concepções que estudam o homem numa dimensão dualista, de corpo e alma ou corpo e intelecto. Em um enfoque global presume-se uma harmonia e integração entre o corpo, o afeto e a cognição, que somente poderão expressar-se em termos de relação e de comunicação.

Assim sendo, há que se redefinir também a relação de ajuda, como o tipo de relação que o adulto se empenha em manter com a criança quando ela demonstra, em seu processo de desenvolvimento ou através de suas dificuldades, a necessidade de auxílio e apoio para desenvolver-se como pessoa dentro de sua realidade (Vayer & Destrooper, 1979, p.195).

Análise da Ação Educativa nas Propostas Seleccionadas

Nesta seção, através da análise das propostas de educação de Furth & Wachs, Berman, Weinstein & Fantini, Vayer & Destrooper e Moreno, busca-se definir a natureza e a dinâmica da ação educativa que proporcione desenvolvimento integral aos educandos.

Tal análise da ação educativa dos diversos autores culmina, assim como na seção anterior, com um momento de síntese, apresentado em quadro elaborado pela autora do presente estudo, o qual se constitui em fundamento para a caracterização do programa de jogos espontâneo-criativos como uma das possíveis propostas de auxílio ao desenvolvimento integral do educando.

Devido à complexidade do exame da ação educativa, utiliza-se um esquema curricular que contém os seguintes elementos fundamentais: 1) objetivos; 2) conteúdo; 3) habilidades para os processos; 4) desenvolvimento da ação educativa e 5) avaliação.

Estes elementos se apresentam como critérios amplos de análise, que têm como objetivo focalizar a ação educativa em sua totalidade.

1) A Escola para Pensar, de Furth & Wachs

A proposta de Furth & Wachs (1978), denominada Escola para Pensar, busca proporcionar um desenvolvimento intelectual máximo aos educandos, e tem como objetivos a longo prazo, desenvolver o pensamento criativo e independente, a auto-imagem positiva, atitudes de cooperação social, o conhecimento e a apreciação das coisas, das pessoas e fatos do ambiente, e as habilidades de cálculo, leitura e escrita.

Tendo como base a teoria de Piaget, a filosofia da "*Escola para Pensar*" se sustenta na natureza e no desenvolvimento do pensamento. Deste modo, todo o seu planejamento fundamenta-se na afirmação de Piaget de que o pensamento provém da coordenação dos movimentos do corpo, constituindo-se estes em requisitos para a aplicação de atividades motrizes e sensoriais aos problemas e tarefas específicas da escola (Furth & Wachs, 1978, p.27). Segundo os autores, são as atividades sensoriais e corporais que asseguram ao educando o desenvolvimento vital adequado.

A partir desse fundamento, o conteúdo selecionado abrange: 1) pensamento sensório motor, subdividido em pensamento motor am plo, pensamento motor discriminativo, pensamento visual, pensamento auditivo, pensamento manual e pensamento gráfico; 2) pensamento lógico; 3) pensamento social; 4) leitura e escrita; 5) Aritmética; 6) Ciência; 7) Artes e ofícios; 8) Música; 9) Educação Física.

A maioria dos itens acima enumerados constituem conteú dos normais da escola de 1º grau, mas devem ser ensinados segundo a concepção da Escola para Pensar.

De acordo com os objetivos propostos, as habilidades necessárias para organizar os conceitos e os conteúdos são habilidades relacionadas ao eu do educando, habilidades para manejar os conhecimentos e, finalmente, as habilidades de leitura, cálculo e escrita, dando-se sempre prioridade ao processo de pensar. Segundo os autores, "*a atividade de pensar é valiosa por si mesma*" (Furth & Wachs, 1978, p.61), pois possibilita aos alunos simultaneamente crescimento pessoal e desenvolvimento nas relações sociais.

Para o atingimento dos objetivos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos processos pretendidos, o desenvolvimento da ação educativa centraliza-se no jogo, dentro da visão infantil do mesmo, isto é, aquele pautado pela espontaneidade de participação. Pressupõe-se, na proposta de Furth & Wachs, que a função biológica e intelectual do jogo propicia aos educandos desenvolvimento mental, físico e emocional, em suma, desenvolvimento integral. Os jogos são orientados por alguns princípios gerais, dentre os quais são considerados como os mais importantes: 1) as atividades devem intensificar o desenvolvimento da inteligência, preservando sempre a liberdade individual do educando, ou seja, as atividades devem proporcionar ao educando liberdade de ação dentro de uma certa estrutura; 2) as atividades devem ser adequadas para desafiar o pensamento da criança, mas de maneira a evitar o fracasso; 3) os jogos devem ser vivenciados em clima afetivo, no qual é essencial que o educador demonstre seu interesse pessoal pelos alunos; 4) as atividades devem ser estimulantes tanto para os alunos como para o professor, pois este proporciona à criança o modelo da pessoa que pensa; 5) os jogos devem ser estruturados para a cooperação entre os alunos, e não para a competição; 6) os jogos não devem solicitar desempenho satisfatório específico, mas o processo de desenvolvimento da auto-imagem e do pensamento criativo; 7) uma das condições básicas para a realização dessa ação educativa é "a presença de adultos inteligentes, pacientes e perspicazes que desejem criar situações nas quais as crianças possam crescer" (Furth & Wachs, 1978, p.24).

De acordo com o conteúdo planejado, os jogos são divididos em: jogos corporais e sensoriais, dirigidos a exercitar o pensamento em desenvolvimento; jogos dramáticos e matemáticos, que possibilitam o desenvolvimento social e matemático. Na proposta de Furth & Wachs jogar é pensar, daí apresentarem 179 exemplos de jogos para o desenvolvimento do pensamento.

Quanto à avaliação, como a proposta é de desenvolvimento e voltada para os processos, ela não define sistema de avaliação para resultados ou produtos, ainda mais quando não existe preocupação com um desempenho específico, mas sim com a abertura de possibilidades para ação, pensamentos criativos e para o desenvolvimento de auto-imagem positiva. No entanto, os autores propõem que, constantemente, o educador se empenhe em avaliar a adequação das atividades, tendo em vista os objetivos da proposta da "*Escola para Pensar*". Sugerem eles que isto possa ser feito através da observação dos seguintes requisitos, na dinâmica de ação: experiências individualizadas, envolvimento e concentração dos alunos na ação proposta e conseqüentemente, ausência de desinteresse e de sinais de desinteresse ou apatia durante a ação.

Isto posto, pode-se sintetizar que a "*Escola para Pensar*" se baseia no princípio da valorização do pensamento e da adequação das atividades às possibilidades de realização da criança, como também na valorização da liberdade estruturada, da agrupação social em clima cooperativo e da co-educação professor-aluno.

A dinamização desses princípios realiza-se através do jogo vivenciado em clima afetivo, que solicita participação integral e espontânea do educando. De acordo com o enfoque global da criança, esses jogos se classificam em corporais e sensoriais e em dramáti

ticos e matemáticos. As vivências possibilitadas pelos jogos resultam não só no desenvolvimento intelectual, mas também em crescimento pessoal e melhoria das relações sociais, através do desenvolvimento da auto-imagem positiva, atitudes de cooperação social, criatividade e conhecimento da realidade.

2) A Educação voltada para os processos, de L. Berman

Como já foi visto, Berman (1976) parte de uma visão do homem como ser processualmente orientado, cuja personalidade contém elementos de dinamismo, movimento e responsabilidade, que o capacitam a viver como um ser integrado, contribuindo positivamente para o mundo no qual vive. A tarefa da educação consiste em auxiliar *"a pessoa a subjugar suas energias de maneira que possa ajustar constantemente os seus novos insights à visão de si mesmo que está desenvolvendo"* (Berman, 1976, p.4).

Berman propõe novas prioridades para o Currículo, tendo em vista o objetivo de desenvolver no educando as habilidades para os processos de perceber, comunicar, amar, conhecer, estruturar, tomar decisões e avaliar, a fim de auxiliá-lo a alcançar a auto-realização, a adequação pessoal e a responsabilidade individual.

Quanto à seleção do conteúdo, Berman propõe, respeitando os conteúdos do ensino sistemático, um redimensionamento dos mesmos, em função do objetivo de se desenvolver no educando as habilidades e atitudes relativas aos processos acima mencionados. O desafio consiste em criar novos recursos adicionais capazes de oferecer ao educando situações e atividades, de tal modo que o enfoque do educando como pessoa total esteja integrado às disciplinas.

Fundamentando e auxiliando na definição das habilidades relativas aos processos de perceber, comunicar, amar, conhecer, estruturar, tomar decisões, criar e avaliar, Berman apresenta um amplo estudo sobre os mesmos, cujas principais idéias são expostas a seguir.

O processo de perceber pode ser considerado, segundo Berman, como um processo dinâmico que envolve uma relação do organismo (eu) com estímulos internos e externos (outra pessoa ou objeto) Essa transação é acompanhada pela categorização dos estímulos, que por sua vez dependem das experiências pessoais do indivíduo. Categorias fixas e em número reduzido resultam em percepções limitadas, enquanto que categorias mais fluidas resultam em percepções mais amplas, ricas e objetivas.

O processo de comunicar, afirma Berman, constitui-se em necessidade vital do ser humano, "*meio de compartilhar o significado pessoal*" (Berman, 1976, p.45). É fundamental para a integração e cooperação social, e nele se fundem a integridade pessoal, o respeito e o interesse pelo outro, para possibilitar relações nas quais novos significados são clarificados devido ao interesse mútuo.

O processo de amar constitui-se em fator importante para a compreensão da natureza do homem, conforme Berman. A experiência humana é evidenciada como co-resposta, isto é, a experiência em dar e receber amor, e é um fenômeno total e um processo integral. É também considerado por Berman um processo moral, sendo a moralidade "*um concomitante do interesse pelo outro*" (Berman, 1976, p. 70). São qualidades do amor: a seletividade e a universalidade, a auto e a hetero-realização - existe respeito pela integridade e liberdade individuais -, a ternura e a valorização das qualidades interiores.

O processo de conhecer é conceituado pela autora como meta morfose de idéias, isto é, resultado de uma modificação contínua da experiência que coloca em evidência a *"síntese, a natureza, a coerência e as interrelações do conhecimento"* (Berman, 1976, p. 94).

O processo de tomar decisões é visto pela autora como um processo no qual o presente é focalizado em termos de ponto crítico entre as experiências do passado e as expectativas do futuro. É um processo complexo, que exige estudo, experiência e discussão, para permitir a compreensão e a utilização dos dados disponíveis e para possibilitar a tomada de uma decisão justa e adequada para todas as pessoas envolvidas. É também importante para se estabelecer a relação entre meta, ação e decisão.

O processo de estruturar consiste na sistematização e organização da experiência humana. Leva em conta o fato de que a vida de hoje exige do homem uma constante reorganização de conceitos, percepções, idéias e sentimentos, e, portanto, há necessidade de se desenvolver habilidades para a estruturação dessas experiências.

O processo de criar constitui-se na busca do inédito. No ato criador o homem mostra verdadeiramente sua humanidade. Sabe-se que os seres humanos quase não têm explorado sua capacidade de criar, tanto no que diz respeito à criação de uma vida satisfatória para si próprio como *"a criação de algo novo dentro de si mesmos como pessoas, e dentro das pessoas, idéias e objetos com os quais têm contato"* (Berman, 1976, p. 143). Na escola, esse processo possibilita ao ser humano utilizar livremente sua capacidade de pensar e produzir novas idéias para uma vida melhor.

O processo de avaliar é estabelecido como o processo no qual o educando formula uma ampla base onde pode julgar contingências éticas ou carregadas de valor, bem como estabelecer prioridades entre valores conflitantes. Pretende-se que, através da ação educativa, se propicie a ocorrência mais espontânea de juízos bem refletidos. De acordo com Berman, a pessoa possuidora de um quadro de valores coerentes e integrados tem potencial de, frente a situações difíceis, assumir e executar as ações necessárias.

Para a adequação das atividades e procedimentos, em função dos objetivos propostos, são apresentados, por Berman, pressupostos, diretrizes ou linhas de ação para o desenvolvimento da ação educativa. Pode-se destacar como principais, as seguintes:

1) no desenvolvimento da integridade pessoal *"a capacidade de sermos nós mesmos e nos sentirmos livres para dar expressão aos nossos pensamentos e sentimentos é de alta importância para sermos autênticos, tanto aos nossos próprios olhos como aos alheios"* (Berman, 1976, p. 171);

2) *"o reconhecimento do contínuo progresso da natureza humana traz consigo a disposição de reconsiderar o que talvez pareçam ser deficiências ou erros da outra pessoa, e reavaliar o nosso pensamento à luz de novos insights ou informações. A presteza em descongelar as percepções sobre uma outra pessoa, um fato ou uma situação constitui-se em uma aprendizagem importante no caminho do desenvolvimento humano pleno"* (Berman, 1976, p. 172);

3) o desenvolvimento da percepção é básico para o desenvolvimento dos outros processos, e é necessário, igualmente, para os grupos de crianças que apresentam ou não dificuldades para a aprendizagem escolar. A descoberta e clarificação de como os alunos percebem os fatos, situações, pessoas e objetos do ambiente ,

assim como o que percebem e porque percebem de determinada maneira, é essencial para seu desenvolvimento como ser processualmente orientado - as experiências dinâmicas e as percepções individuais são mais importantes do que a ciência contida nos livros.

4) *"O eu interiorizado é o pensamento básico do qual a pessoa absorve idéias novas, reage a elas, organiza e reorganiza as suas recordações e percepções e planeja linhas de ação. Desenvolver a competência e ajudar um outro a expressar os seus pontos de vista, mesmo os de caráter mais tentativo, é um modo de mostrar respeito pela sua vida interiorizada" (Berman, 1976, p.173).*

5) *"O auto-crescimento é necessário para que uma pessoa tenha os recursos interiores que a capacitem a fazer as contribuições que deseja fazer àqueles que integram o seu mundo. Sem embargo, o auto-crescimento ocorre de maneiras singulares, pois o indivíduo que só busca a auto-satisfação poderá ver o auto-crescimento lhe fugir por entre os dedos. O crescimento provém, muitas vezes, da auto-doação judiciosa. As crianças e os jovens necessitam ser envolvidos, desde cedo, em atividades que lhes permitam aprender o contentamento que pode advir-lhes de planejar o bem de outras pessoas" (Op. cit, p.173).*

6) São essenciais para a comunicação verdadeira os aspectos que promovam a liberdade psicológica do educando ao tratar com sua própria vida interior (idéias, sentimentos), e, igualmente, aqueles aspectos relacionados a modos de expressão que auxiliem no desenvolvimento da integridade pessoal e do interesse pelos outros. Estes aspectos podem ser concretizados em algumas situações em que se oportunize ao educando compartilhar abertamente e com inteireza seu próprio eu, perceber e compreender o comportamento não verbal do outro, pois a compreensão do comportamento emocional não verbal dos outros alunos colabora para a compreensão do seu próprio comportamento.

7) O processo criativo depende da amplitude, riqueza e objetividade da percepção e exige um envolvimento emocional do educando. Neste processo deve-se apresentar ao educando também limites, tendo em vista que este, para sua integração no mundo, deve ter oportunidade de compreender as áreas de sua cultura nas quais os padrões desta devem ser considerados, e na maior parte adotados. Sem deixar de lado a cultura, *"a maneira como são aceitas e incentivadas as idéias da criança em maturação pode determinar parcialmente o valor que ela dará ao pensamento original próprio e alheio na sua vida subsequente"* (Berman, 1976, p.156). Reconhece-se que quando as pessoas aprendem a respeitar as suas idéias, percebem que seu fluxo de idéias aumenta.

8) *"A finalidade última do conhecimento é a harmonia do indivíduo com o seu próprio eu e com as idéias que recebe"* (Berman, 1976, p.101). Entre outras oportunidades, o educando deve ter ocasião de praticar a metamorfose das idéias, considerando sempre que o conhecimento completo envolve a experiência total da pessoa.

9) É fundamental para o processo de sistematizar experiências que o educando, além de aprender a classificar o que está fora dele, aprenda também a classificar as percepções de tudo que vê e sente, sem pensar no que deveria ver e sentir; esse processo de organizar a experiência é complexo e leva tempo. No futuro, mais do que hoje, *"a pessoa necessitará de instrumento para criar uma ordem satisfatória ao menos para ela"* (Berman, 1976, p.139).

10) Através das experiências no processo de tomada de decisão *"as crianças aprenderão a prezar o momento de agora, pois também terão aprendido que o uso que se lhe der poderá significar a diferença entre uma vida plena e satisfatória ou uma existência segura, mas insípida"* (Berman, 1976, p.121).

11) A disposição para um valor somente ocorre através de um processo ativo e dinâmico e necessita de um envolvimento emocional por parte dos alunos; igualmente, *"ninguém pode prescrever a um outro quais deverão ser as suas prioridades. Cada pessoa deve alcançar a plena consciência de onde poderão situar-se as suas contribuições potenciais e usar o seu tempo, talentos e energias de acordo com esse conhecimento"* (Berman, 1976, p.149).

12) Para que a pessoa julgue com acerto e seja útil na cooperação e ajuda do outro é necessário que focalize o próximo como ele é realmente, o que ele acredita, o que espera e estima. Embora se reconheça a importância do impacto das normas e padrões do grupo sobre o indivíduo, é mais importante para um julgamento honesto e para a ajuda ao próximo, verificar as percepções do indivíduo do que basear-se nos padrões e normas do grupo, tal qual são vistas por um observador (Berman, 1976, p.174).

De acordo com este embasamento e considerando a relevância e a aplicabilidade das habilidades processuais a uma grande variedade de situações, Berman propõe que o desenvolvimento da ação educativa se realize através da: 1) *"oportunidade de experimentar o uso da aptidão numa grande variedade contextos, e 2) possibilidade de verbalizar o significado da aptidão, de modo a facultar uma interação entre o lógico e o intuitivo"* (Berman, 1976, p.13).

Este princípio metodológico básico está complementado por vários outros princípios, como se verá a seguir, que visam favorecer a adequação da ação educativa ao desenvolvimento de habilidades processuais dos educandos. Em linhas gerais, estes princípios estão direcionados à integração entre o ensino sistemático e a educação para os processos, à relação entre educador e educando, às condições necessárias à ação educativa, ao uso de materiais e a outros aspectos também considerados relevantes.

Entre esses princípios pode-se considerar como principais:

1) os educandos necessitam de um adulto perceptivo e disponível durante uma parte do dia ou da semana, que:

a) reexamine periodicamente os conteúdos escolares com a finalidade de descobrir de que maneira estes conteúdos podem contribuir para o desenvolvimento pessoal do educando;

b) ofereça (propicie) apoio pessoal suficiente para que os educandos se sintam bem, trabalhando tanto sô como em vários tipos de grupo;

c) mantenha certa flexibilidade no uso do tempo e do espaço;

d) incentive comportamentos singulares que auxiliem a produção criativa, com questões e situações que estimulem o pensa - mento divergente;

e) ofereça um ambiente aberto onde o educando tenha condições de envolver-se como *"um ser produtivo, pensante, criador tanto aos seus olhos como aos olhos dos outros"* (p.183);

f) selecione materiais diversificados que possibilitem aos alunos a expressão de sua individualidade;

g) possibilite a cooperação e a troca na utilização de idéias e também de materiais;

h) crie para os educandos situações adequadas nas quais o fracasso seja evitado;

i) ofereça oportunidade ao educando de identificar e relatar as percepções que tenha tido em relação a si mesmo, e de comparar as percepções de diferentes pessoas frente a diversas situações, ou seja, confrontar seu eu com uma variedade de pessoas;

2) os educandos devem ter oportunidade de:

a) realizar triagem dos conteúdos a serem programados identificando os significativos para si;

b) trabalhar em vários tipos de grupo, inclusive com possibilidade de escolher os componentes de seus próprios grupos;

c) executar tarefas individualizadas cujo propósito seja o de ajudá-los a fazer de si mesmos seres únicos;

d) descrever as percepções da realidade;

e) estabelecer relações interpessoais satisfatórias;

f) observar as relações existentes no seu cotidiano;

g) organizar elementos ou descrever diferentes organizações de atividades;

h) registrar novas relações descobertas entre fatos ou objetos;

i) utilizar com criatividade novos conhecimentos;

j) executar qualquer escolha direta, pessoal ou não;

l) perceber como a disponibilidade, atitudes e características da situação influenciam na escolha entre duas alternativas.

São apresentadas por Berman, algumas sugestões de atividades, e, entre elas, se encontram: escolha ou criação de um jogo, colagem com tema livre, elaboração e execução de projetos numa área da escolha do aluno, descrição de uma escolha vocacional.

Também a avaliação é abordada como um processo, sendo de se notar, no contexto da proposta, que o núcleo da avaliação tanto pode situar-se na auto-avaliação como também no processo de

se estabelecer prioridades no cotidiano (como parte das sugestões de atividades para a implementação da proposta são apresentadas indicações gerais dentro de um processo denominado processo avaliativo possível).

Concluindo, observa-se que a proposta de Berman (1976) é riquíssima e oferece, além de uma fundamentação filosófica, sociológica, psicológica e antropológica, dirigida a um humanismo existencial na ação educativa, um amplo quadro de princípios metodológicos com viabilidade de serem colocados em prática na sala de aula. Berman considera como ponto principal da ação educativa o desenvolvimento de habilidades para os processos de perceber, amar, comunicar, conhecer, estruturar, tomar decisões e avaliar, tomados em duas dimensões, ou seja, experimentar os processos e depois verbalizar como sentiu a experiência. De acordo com os processos selecionados, a ação educativa se caracteriza por um clima afetivo de respeito mútuo, de relações interpessoais mutuamente satisfatórias, de espontaneidade e criatividade.

Todos esses processos utilizam conteúdos da vida e da realidade do aluno, podendo os conteúdos escolares ser combinados a esses, não sendo eles, no entanto, os mais importantes. Em resumo, podem ser considerados como pontos principais da proposta de Berman, o desenvolvimento pessoal, o qual abrange auto-conhecimento, auto-conceito positivo e criatividade e, destacadamente, o relacionamento entre as pessoas (a relação) e a realidade, em termos de existência.

3) O Currículo através do Afeto, de Weinstein & Fantini.

Weinstein & Fantini (1973), propõem um currículo centrado na dimensão afetiva enfatizada como um ingrediente necessário ao equilíbrio da ação da escola, a qual, quase sempre encontra-se direcionada apenas à dimensão cognitiva. Este plano visa ligar a escola à vida dos alunos, ou seja, unir a afetividade à cognição de modo que esta possa ser utilizada para auxiliar o educando a manejar suas preocupações fundamentais e, em consequência, desenvolver-se plenamente. Os autores entendem por preocupações fundamentais do aluno, aqueles conteúdos relacionados ao eu, e que estão a mobilizar o aluno no seu dia a dia e que, na grande maioria das vezes não são trabalhados ou atendidos adequadamente pela escola.

Segundo Weinstein & Fantini, o currículo, na visão humanista, deve abranger três modalidades de programas integradas e mescladas em proporções adequadas, considerando que cada uma, em separado, apresenta tanto vantagens como rigorosas limitações. A integração equilibrada dessas três modalidades deve permitir a plena realização do potencial do educando. São elas: 1) modalidade de programa centralizada no desenvolvimento cognitivo (leitura, cálculo, escrita, informações básicas de ciências, estudos sociais, conceitos fundamentais); 2) modalidade de programas centralizada na descoberta pessoal, de habilidades psicomotoras, de aptidões latentes, de interesses (exemplo: execução de peça musical em um instrumento à escolha do educando); 3) modalidade de programas centralizada no grupo e nas preocupações fundamentais comuns aos educandos, ou seja, nos problemas de tipo social, e não individual, vinculados tanto ao eu do educando como ao rela-

cionamento interpessoal. Weinstein & Fantini afirmam que a exploração de qualquer preocupação ou inquietação que seja comum ao grupo, leva cada educando a uma auto-análise individual com relação ao efeito do problema sobre si, bem como à análise das alternativas possíveis para manejar tais preocupações. Como consequência, fazem parte dessa modalidade, programas destinados ao desenvolvimento da capacidade de percepção para identificar, expressar e avaliar os próprios sentimentos, inquietações e opiniões, assim como para compará-los aos sentimentos, inquietações e opiniões dos outros integrantes do grupo; programas para o desenvolvimento de habilidades e atitudes implicadas no relacionamento pessoal, auto-conceito e outros.

Os autores situam nesta terceira modalidade o currículo baseado na afetividade. Entretanto, afirmam que a afetividade deveria ser utilizada em todas as modalidades, pois reconhecem que ela promove a relação do aluno com o processo ensino-aprendizagem.

Pretendendo abranger a globalidade do processo educativo proposto, os autores apresentam o currículo através do afeto, através de um modelo curricular, com a finalidade de ordenar, inter-relacionar e possibilitar a realimentação dos diversos aspectos do plano em relação ao todo. Além disso, o referido modelo pode auxiliar os educadores a realizar outros planos de estudo baseados na afetividade.

Com a apresentação de vários exemplos de currículos baseados na afetividade, Weinstein & Fantini mostram a funcionalidade e a flexibilidade do modelo proposto, cujos aspectos principais são preocupações fundamentais dos alunos, objetivos, conteúdo, habilidades e procedimentos. Estes aspectos serão abordados a seguir.

O currículo através da afetividade centraliza-se nas preocupações dos educandos em relação à auto-imagem, em relação à vinculação com as pessoas e em relação à segurança e auto-confiança. Assim, tem como objetivos desenvolver a auto-imagem, habilidades para o relacionamento interpessoal e a auto-confiança dos educandos, sendo a meta uma sociedade aberta e humanista.

De acordo com esses objetivos, o conteúdo do currículo baseado na afetividade é selecionado da realidade do aluno, de seus sentimentos e experiências, e dos conhecimentos que ele traz à escola. Estudando estes conhecimentos Weinstein & Fantini identificam três âmbitos distintos, que podem ser utilizados em qualquer currículo baseado na afetividade:

a) conteúdo afetivo resultante das experiências relacionadas às preocupações no que diz respeito à auto imagem, à vinculação com os outros e à segurança e confiança;

b) conteúdos afetivos, das experiências relacionadas com outras preocupações, relativos a amigos, lazer, trabalhos, etc.;

c) conteúdos cognitivos de experiências que dizem respeito à aprendizagem do relacionamento com o meio, denominado conteúdo experimental. Pode, ou não, estar vinculado ao conteúdo afetivo.

Para identificação das habilidades necessárias ao processo pretendido, os autores sugerem a questão: quais são as habilidades necessárias para se saber lidar com as preocupações e utilizar o conteúdo, de tal modo que se alcance os objetivos?

Segundo Weinstein & Fantini, o questionamento deve levar em consideração três níveis de habilidades: o primeiro relaciona do com as habilidades básicas - leitura, escrita, comunicação oral e cálculo. Resumem-se nas habilidades necessárias à utilização do conteúdo. No segundo nível estão incluídas habilidades que permitem a aquisição de novos conhecimentos, aumentam a capacidade para aprender, para utilizar eficientemente os conteúdos e também para tratar os problemas nos quais as preocupações se refletem. Essas habilidades incluem os processos de pensar, examinar e realizar, que normalmente são chamados de pensamento crítico, procedimento analítico, debate, processos racionais, formulação de hipóteses, planejamento, predição de resultados e busca de alternativas (Weinstein & Fantini, 1973, p. 76). O terceiro nível apresenta as habilidades que se empregam com propósitos relacionados ao eu, ao conhecimento de si mesmo e ao conhecimento dos demais, principalmente em função dos próprios sentimentos. Estas habilidades *"ajudam os alunos a comunicar estados emocionais com maior intensidade e eficiência, liberam o fluxo de seus sentimentos, fomentam sua sinceridade, sua autenticidade e seu auto-conhecimento"* (Weinstein & Fantini, 1973, p.77). Geralmente tais habilidades se integram ou se sobrepõem, ou são interdependentes. Se que um exemplo de uma seqüência possível de habilidades a serem desenvolvidas:

a) perceber e descrever o que lhe sucede, especialmente no que se refere a seus sentimentos e comportamento;

b) perceber e compreender como as outras pessoas percebem e descrevem diversos fatos ou situações;

c) comparar suas próprias percepções e sentimentos com as percepções e sentimentos das outras pessoas diante da mesma situação;

d) analisar as diferentes reações e suas possíveis consequências;

e) ensaiar alternativas comprovando o que sente quando experimenta novos sentimentos e novas formas de conduta;

f) escolher entre os sentimentos e comportamentos que tenha ensaiado aquele que julga mais adequado para a situação presente (Weinstein & Fantini, 1973, p.78).

Quanto ao desenvolvimento da ação educativa, alguns princípios básicos apresentam-se como fundamentais: 1) os procedimentos devem ser congruentes com o conteúdo selecionado e com os objetivos propostos; 2) a seleção de procedimentos deve considerar os princípios das teorias de desenvolvimento e os princípios das teorias de aprendizagem, de modo que sejam selecionados os procedimentos adequados aos diferentes estilos de aprendizagem, como também que seja respeitada a especificidade de cada grupo; 3) os procedimentos devem apresentar as condições necessárias que possibilitem resultados na área afetiva. Dentre essas condições cita-se: que possibilitem um clima de respeito mútuo, onde sejam discutidos e obedecidos os limites necessários; um clima onde não exista ameaça, o êxito esteja assegurado, e sob o qual o fracasso do educando seja improvável; 4) os procedimentos devem ser orientados por um adulto que seja autêntico, tenha sentido de humor e disponibilidade para criar situações adequadas às necessidades do grupo; 5) as atividades devem proporcionar o desenvolvimento de sistemas de interação que dêem apoio emocional aos alunos; 6) as atividades devem oferecer oportunidade de participação ativa e de improvisação.

A análise dos vários exemplos apresentados por Weinstein & Fantini mostra que o jogo é o principal procedimento utilizado. Conforme sua natureza dinâmica e lúdica oferece possibilidade de efetivação de todos os princípios orientadores da ação educativa, colocados como essenciais no plano de estudos baseado na afetividade.

Finalmente, a avaliação constitui-se em um processo contínuo no qual cada aspecto do currículo é analisado em função do todo, buscando tanto a realimentação como também novos campos de investigação.

Sintetizando, o currículo através do afeto se propõe a ligar a escola à vida dos alunos, dentro da meta de permitir um desenvolvimento integral do educando. Está centralizado em suas preocupações fundamentais, que são, principalmente, as preocupações em relação à auto-imagem, ao relacionamento entre as pessoas e à auto-confiança. Seu conteúdo abrange os sentimentos, as experiências e os interesses dos alunos, relativos às preocupações fundamentais já mencionadas. As habilidades selecionadas são principalmente as relativas ao auto-conhecimento e ao conhecimento das demais pessoas.

O procedimento básico é o jogo, que, por sua natureza, solicita dos educandos participação ativa oferecendo condições para resultados na área afetiva. Entre essas condições estão: clima de respeito mútuo, onde não exista ameaça e onde o fracasso não tenha possibilidades de ocorrer; possibilidade de improvisação; e, possibilidade de interação que dê apoio emocional aos alunos. Para completar, há necessidade da presença de um adulto autêntico, com disponibilidade de criar situações adequadas a cada grupo de alunos.

4) A Educação para a Auto-realização, de Combs

No estudo das questões sobre a natureza das potencialidades do ser humano, da natureza da auto-realização e da adequação pessoal, Combs apresenta uma concepção de educação que visa auxiliar a desenvolver a pessoa adequada ou auto-realizada.

Parte do pressuposto de que todas as pessoas têm possibilidade de alcançar a auto-realização e que o objetivo de todo comportamento humano é desenvolvê-la. Combs define a pessoa auto-realizada: como sendo *"aquela que se percebe como capaz e bem sucedida ao lidar efetivamente com a vida, dentro dos limites sociais que são importantes para ela"* (Combs, 1980, p.31). Afirma que *"a procura de um eu cada vez mais adequado está na base e permeia todo o processo de viver"* (Combs, 1980, p.46).

Adotando uma abordagem fenomenológica, Combs fundamenta sua concepção nas características básicas da organização perceptual das pessoas auto-realizadas: a) auto-percepção; b) abertura à experiência, isto é, capacidade desenvolvida de aceitar e integrar as percepções do mundo; c) campo perceptual disponível e extenso; d) capacidade de ampla e profunda identificação de si mesmo com as outras pessoas.

Estas características básicas operam em interdependência e resultam nas seguintes características comportamentais:

- 1) percepção eficiente, correta em relação a si mesmo, em relação às outras pessoas e em relação aos eventos e fenômenos do mundo; conhecimento e aceitação dos próprios limites;
- 2) espontaneidade e criatividade;
- 3) autonomia frente às situações e frente à vida;

4) comportamento expressivo, isto é, tipo de comportamento influenciado e dirigido por fatores internos;

5) satisfação de necessidades através da expressão de seu próprio eu, sem manipular outros comportamentos;

6) sensação de adequação e confiança na maior parte do tempo, e disponibilidade para a ação, e não para a passividade;

7) compreensão empática dos outros e reciprocidade com o grupo social;

8) demonstração de que existe correlação positiva, entre as atitudes favoráveis em relação a si próprio e entre atitudes favoráveis em relação aos outros.

Assim, tendo como base os estudos sobre a auto-realização, a proposta de Combs define como objetivos desenvolver o auto-conceito positivo, a capacidade de abertura à experiência, um campo perceptual extenso e disponível, e a capacidade de identificação com as outras pessoas.

De acordo com a natureza dos objetivos propostos, o conteúdo é selecionado da vida dos alunos, de suas necessidades, interesses e experiências pessoais.

As habilidades e atitudes selecionadas são as relacionadas com as características comportamentais das pessoas auto-realizadas, ou seja, as habilidades e atitudes implicadas na percepção em relação a si mesmo, aos outros e ao ambiente; na espontaneidade e criatividade, na tomada de decisão e avaliação, na expressão de sentimentos, opiniões e questionamentos, e no relacionamento interpessoal.

Para o desenvolvimento da ação educativa Combs apresenta alguns princípios orientadores baseados em pesquisas realizadas principalmente na área da saúde psicológica.

Entre esses princípios são considerados como principais:

1) para desenvolver o auto-conceito positivo, a abertura à experiência, a riqueza do campo perceptual e a identificação com os outros, o educando deve, em sua relação com o mundo, viver a experiência de ser aceito, ser amado, ser capaz e bem sucedido, ou seja, viver a experiência numa atmosfera de calor humano, de tolerância, compreensão e de ausência de ameaça;

2) a compreensão do mundo através da riqueza e disponibilidade do campo perceptual é resultado de vivências e experiências no cotidiano e não resultado de conceitos intelectuais;

3) o aluno pode estender e aperfeiçoar suas possibilidades perceptuais através da descoberta do sentido pessoal dos eventos e situações que vivencia, da experiência em novas e variadas oportunidades para perceber, e através da incorporação de experiências de outras pessoas (aceitação, busca e incorporação da experiência);

4) quanto mais variadas as oportunidades de experiência, maior é a possibilidade de desenvolvimento de um campo perceptual mais diferenciado e de desenvolvimento da abertura à experiência; e quanto mais desenvolvida for a abertura à experiência, tanto mais rico se torna o campo perceptual do educando;

5) através de experiências e oportunidades planejadas com adequação, os alunos desenvolvem a capacidade de se identificar com grupos cada vez maiores. Segundo Combs, quanto mais desenvolvida a capacidade de identificação com as outras pessoas, tan

to mais o educando intensifica a procura da sua auto-realização, ao mesmo tempo em que passa a buscar também a auto-realização das outras pessoas com que se identifica. Esta afirmativa baseia-se no fato de que a identificação faz com que a pessoa se sinta como se fosse outro. Técnicas como o psicodrama e o jogo de papéis, ou outras, auxiliam a desenvolver a capacidade de identificação, uma vez que dão oportunidade aos educandos de viverem o papel de outros, ou seja, experimentarem como os outros sentem e pensam.

Quanto à avaliação, esta não é abordada especificamente, mas a proposta, em si, oferece base para vários critérios indicadores que possibilitam o processo de avaliação como um processo contínuo.

Sintetizando, para Combs todo o processo de desenvolvimento ou crescimento do ser humano se constitui em um processo de crescente compreensão e identificação com o mundo físico e social no qual vive. O centro desse processo é formado pelas características básicas e interdependentes da organização perceptual das pessoas auto-realizadas. Assim, são objetivos da proposta de Combs desenvolver o auto-conceito positivo, o campo perceptual, a abertura para a experiência e a capacidade para a identificação com os outros. A ação educativa deve proporcionar aos educandos experiências reais, autênticas, positivas, nas quais a necessidade básica de afeição seja atendida e nas quais se possibilite uma relação aberta e flexível com o mundo social e físico. Nestas experiências, o educando tem possibilidade de: utilizar sua percepção nas mais variadas oportunidades; comparar suas percepções com as das outras pessoas; descobrir o sentido pessoal de cada evento; conseqüentemente, de incorporar suas próprias experiências

como também as experiências dos outros. A percepção é o processo básico, sendo complementado pela espontaneidade, criatividade, autonomia frente à vida, reciprocidade social, e as habilidades e atitudes envolvidas no comportamento expressivo, entre outros fatores.

5) A Ação Educativa Global, de Vayer & Destrooper

Vayer & Destrooper (1979), complementando estudo de Vayer (1977a e b), apresentam uma proposta de educação e de reeducação que busca definir e captar a dinâmica da ação educativa global.

Esta proposta tem por base o modelo existencial e as novas dimensões da relação de ajuda, colocadas pela neuropsicologia e pelas teorias da informação. Os autores afirmam ter havido uma convergência entre os enfoques científicos atuais e as suas próprias experiências psicopedagógicas e assim consideram que esses enfoques científicos reforçam e dão maior significado à suas experiências.

Para Vayer & Destrooper *"educar consiste em facilitar à criança a relação com o mundo"* (Vayer & Destrooper, 1979, p.80) pois reconhece-se que qualquer problema de inadaptação da criança tem como causa problemas de relação consigo mesma e de relação com a realidade.

Consideramos, desta maneira, que a função da relação educativa é auxiliar a criança na busca de comunicação e relação, vitais para a elaboração de sua pessoa e para seu acesso ao mundo.

Segundo os autores, *"não existe relação e comunicação com o mundo se não for corporal"* (Vayer & Destrooper, 1979, p.3), sendo assim, a ação educativa global deve integrar a dimensão primária do ser que é seu corpo.

Através de educação corporal, integrada a uma educação total, dentro de uma relação de ajuda adulto-criança ou adulto-grupo, se pretende favorecer a relação da criança consigo mesma e com a realidade e igualmente favorecer à criança a conscientização de suas possibilidades e a descoberta dos meios para exercer suas potencialidades e sua autonomia.

Os autores caracterizam a relação de ajuda ou relação educativa como uma relação informal na qual se utiliza a linguagem da ação e da expressão e onde se possibilita à criança a experiência de assumir o seu próprio eu. Afirmam que essa relação educativa pode ser considerada como um processo de co-educação adultocriança.

Como já foi visto, Vayer & Destrooper definem como objetivos da Educação Global favorecer a relação da criança consigo mesma e com a realidade, dando-lhe condições de espontaneidade, criatividade, autonomia e de integração ao meio.

Constituem-se conteúdos da proposta de Vayer & Destrooper, o esquema corporal, que consiste na "*organização das sensações do indivíduo relativas ao seu próprio corpo em interação com os elementos do ambiente*" (Vayer & Destrooper, 1979, p.71), a organização dinâmica do uso de si, organização das relações existentes entre objetos, organização espacial e temporal e organização das relações com as demais pessoas.

Quanto às habilidades para os processos, podem ser consideradas como mais importantes as habilidades para os processos de perceber e sentir seu próprio corpo, de espontaneidade, criatividade, relacionamento, comunicação, expressão, escolha, auto-avaliação, integração grupal, segurança, autenticidade.

Para a definição da dinâmica, natureza e desenvolvimento da ação educativa, Vayer & Destrooper realizam amplo e profundo estudo, tendo como foco principal a criança inadaptada. Como, segundo os autores, a ação educativa global não possui especificidade em si, ela se apresenta como uma ação adequada para toda e qualquer criança, ou seja, tanto para a criança considerada inadaptada, como para aquelas que não são consideradas como tal.

Segundo os autores, a criança, em seu processo de desenvolvimento, se reconhece e reconhece o mundo, em primeiro lugar através da ação e em seguida parte para a representação e reflexão. Esse reconhecimento de si e do mundo acontece através de dois modos complementares de relação:

1) **formal**, que consiste no aspecto psicossocial do desenvolvimento, transmitido à criança através da família, escola e sociedade e através do qual a criança descobre, conscientiza-se e passa a respeitar certas normas que são indispensáveis para viver em sua realidade. Neste modo, o verbo inicia a ação, isto é, impõe à criança certo tipo de relação com o mundo;

2) **informal**, aquele que se caracteriza "*pelo auto-conhecimento, isto é, a consciência e o uso que a criança faz de seu próprio corpo*" (Vayer & Destrooper, 1979, p.75).

A informalidade e o caráter autônomo dessa relação parece, segundo os autores, ser uma condição de desenvolvimento do eu, pois as relações vivenciadas pela criança de uma maneira autônoma, auxiliam-na a desenvolver sua espontaneidade e criatividade. Além disso, conduz a uma reflexão sobre o corpo na ação ou então sobre a ação corporal. Vayer & Destrooper afirmam que este é o modo existencial, segundo o qual, a criança desenvolve sua pessoa, seu eu.

No primeiro modo de relação, a situação é formal e nela o mundo exterior é imposto à criança, enquanto no segundo, o desenvolvimento se dá do interior para o exterior, conduzindo à linguagem e à representação.

Assim, para o desenvolvimento integral da criança, o adulto, na relação educativa, deve buscar o segundo modo de relação, onde *"o verbo permanece presente na ação, no entanto não é o fator mais importante; o que conta então é a ação com seu desenvolvimento, suas derivações e os projetos futuros aos quais conduz"* (Vayer & Destrooper, 1979, p.123).

Dentro dessa posição, o papel do educador consiste em facilitar as interações criança-mundo, ajudá-la a participar de inúmeras situações que lhe estimulem o exercício de seu eu, e que estejam ao seu alcance.

A dinâmica da ação corporal, segundo Vayer & Destrooper, leva à dinâmica da ação educativa global, estruturada em três elementos: 1) eleição ou definição do projeto; 2) realização; 3) reflexão sobre a ação.

Além da estruturação em três etapas ou elementos para que a ação educativa global se realize são necessárias várias condições, e, entre elas podem ser consideradas mais importantes as que se seguem.

1) Para que a criança se reconheça como pessoa e reconheça o mundo, necessita de maneira absoluta da presença do outro. Entretanto, não é exclusivamente do adulto que ela necessita mas sobretudo precisa da outra criança que entende sua linguagem.

É essencial que a ação se realize em grupos, principalmente porque o grupo é vivenciado no plano psicoafetivo e o grupo obriga a cada um reconhecer o outro e respeitar suas ações.

2) É essencial que na relação de juda ou relação educativa se estabeleça: a) a comunicação a nível das pessoas que representa o aspecto psicoafetivo da relação, ou seja, para o adulto significa a aceitação da criança tal qual ela é e também o desejo real de ajudá-la (autenticidade do adulto na relação), enquanto para a criança significa a aceitação do adulto, o desejo de ser, o desejo de descobrir, de agir, etc.; b) a comunicação ao nível da ação ou seja, comunicação na qual o adulto compreende a linguagem da criança, pois a harmonia dentro da situação educativa, necessária ao processo educativo do adulto e da criança, é derivada da correspondência entre linguagem da ação e linguagem da criança.

3) O adulto deve ser paciente, isto é, saber esperar e também saber escutar. Deve ter qualidades que permitam estabelecer o diálogo no plano psicoafetivo, ser perspicaz e compreender a linguagem profunda da criança. Ele deve ter habilidades para dominar o conjunto das situações educativas no qual o aluno vai se jogar.

4) A ação deve ser da criança ou então assumida por ela como sua. No desenvolvimento temporal da ação a criança deve assumir pessoalmente as diferentes interações e também buscar as informações necessárias para a realização da ação proposta, assumindo assim a auto-regulação e a auto-direção da ação.

5) A disponibilidade corporal da criança é necessária e depende basicamente da disponibilidade do adulto.

6) A criança necessita de um ambiente estável (marco de vida estável) que favoreça a relação, com variedade e riqueza de possibilidades e de materiais.

7) O educador deve sempre considerar que a linguagem da criança representa a função de três planos de comunicação:ônico, gestual e verbal.

O papel do adulto é também o de auxiliar a criança a reconhecer sua realidade, com os modelos que ela impõe, para que possa nela integrar-se e participar de sua cultura. As aprendizagens escolares se constituem no primeiro modelo dessa integração. No entanto, há necessidade em primeiro lugar, da criança desenvolver a relação consigo mesma e com o mundo para que possa alcançar os objetivos propostos pela escola. Na falta dessa orientação se situam, segundo Vayer & Destrooper, todos os problemas da criança relativos à escola e também à sociedade.

É essencial a supressão do fracasso da criança e consequentemente da reação do adulto frente ao fracasso, isto é, romper o ciclo de inadaptação. O mais importante é acabar com a reação do adulto, ou seja, a criança é aceita como ela é. O adulto, aceitando as limitações da criança, coloca-se à sua disposição para ajudá-la.

8) O educador deve sempre levar em consideração que 1) a realidade social apresenta-se sob dois aspectos: um aspecto sociopolítico (funcionamento da sociedade) e outro ecológico, que é o mais importante porque inclui o aspecto relacional; 2) a realidade da criança é semelhante à realidade social da qual faz par

te, e nessa realidade considera-se também dois aspectos: o social, que abrange o conjunto de regras sob as quais interagem grupos ou classes, e o aspecto ecológico, que *"é o marco de vida, o mundo das formas e das cores, o mundo dos objetos e das pessoas e inclui os imperativos sócio-escolares como língua e conhecimentos"*. (p.105)

9) Na ajuda à criança se requer, do adulto uma ação eficiente nos diversos campos da relação com os quais a criança entra em interação. Pode-se distinguir quatro níveis de intervenção na ação educativa, que se situam dentro da organização dos processos aos quais auxiliam o desenvolvimento da criança. O primeiro nível dirige-se à criança, como pessoa, constituindo-se no conjunto de situações educativas que favoreçam a relação consigo mesmo, a relação com o outro e a apreensão e a organização da realidade dos objetos, realidade do espaço e tempo. O segundo nível de intervenção consiste na organização pedagógica que se encarrega da criança. Abrange todos os aspectos da relação adulto-criança e adulto-grupo. O terceiro nível engloba um ambiente que possibilite e estimule a criatividade e a evolução dos processos de relacionamento concebido em termos de ação e de vida. Finalmente, o quarto nível consiste na intervenção sobre o contexto familiar e envolve o relacionamento com a família e com o ambiente material.

Para a dinamização e realização da ação educativa global, Vayer & Destrooper, utilizam principalmente o jogo espontâneo

Quanto a avaliação, é enfocada como processo contínuo no qual o erro ou fracasso da criança é critério para um reajuste na relação educativa tanto em sua modalidade como também em sua tonalidade. Todas as orientações, apresentadas pelos autores pa-

ra a definição da ação educativa global, constituem-se base para critérios de avaliação. Como por exemplo, as atividades ou jogos são adequados quando a criança se interessa pela ação e também a vive plenamente.

6) A Educação da Espontaneidade, de J. L. Moreno - O Psicodrama

A proposta de Moreno (1974) busca, como já foi visto, a educação da espontaneidade através de uma ação educativa global, realizada em grupos e denominada Psicodrama.

Segundo Moreno, a espontaneidade é fator que desencadeia ou faz emergir novas combinações entre as dimensões corporal, mental e afetiva. A Educação da Espontaneidade fundamenta-se principalmente na filosofia do Encontro segundo a qual a verdadeira natureza do homem só se revela e se realiza quando ele está em relação com outro homem ou com o mundo e no conceito de Ato Criador. Segundo Moreno, o homem é um ser cósmico, universal quando através do Ato Criador alcança a cosmicidade e a universalidade sem perder sua individualidade. Em todos os momentos a Educação da Espontaneidade está vinculada ao ato criador.

Assim, o Psicodrama apresenta-se como uma proposta que se centraliza no desenvolvimento e utilização do potencial criador do indivíduo.

A Escola de Espontaneidade, segundo Moreno, possui dois graus distintos: Escola Elementar e Escola Superior. A Escola Elementar compõe-se de três etapas. A primeira se propõe ao desenvolvimento ou treinamento na Realidade, na qual, o educando executa certos atos da vida cotidiana como, por exemplo, comer doces, beber água etc. Estas ações são cuidadosamente observadas

pelo educador com o objetivo de em primeiro lugar conhecer e compreender o educando, ou seja, levantar dados relativos à coordenação corporal e mental (espontaneidade na ação) a consideração social (relacionamento), utilização de energia etc. (Moreno, 1974, p.197) e a partir daí planejar situações adequadas ao desenvolvimento da espontaneidade e criatividade do educando.

A segunda etapa é a da reeducação onde o educando realiza os mesmos atos da primeira etapa, mas de onde gradualmente se retiram as propriedades objetivas, ou seja, relacionando com a primeira etapa, come doces imaginário, bebe água imaginária. Durante este período, chamado criativo transitório, os modelos da vida estão em reparação, isto é, estão sendo recriados por imagens. Assim, *"se contrói um juízo rápido e se adquire uma conduta social"* (Moreno, 1974, p.197).

A terceira etapa é a da Realidade Plena, onde a realidade é restaurada em sua plenitude e os comportamentos se apresentam recriados em função da realidade total.

A Escola Elementar se propõe, assim, a auxiliar o educando a desenvolver uma *"conduta corporal eficaz, sensível, adequada e expressiva das intenções psíquicas"* (Moreno, 1974, p.198). Segundo Moreno, as primeiras e segundas etapas estão localizadas na escola e a terceira na própria vida cotidiana.

A Escola Superior visa o desenvolvimento e o treinamento mental integrado ao corporal e afetivo.

Esta fase se propõe a fazer corporal a conduta mental, ou seja *"transportar a aprendizagem e conteúdos abstratos da mente a estados criadores ativos"* (Moreno, 1974, p.198). Através de vivências corporais ou imagens corporais, o educando apreende, in

corpora, relaciona, conceitos, conteúdos e fatos de modos que se viabilize sua utilização para resolução de problemas de sua realidade. Moreno considera que a grande falha do Ensino Superior é não proporcionar ao educando essas condições.

Baseando-se nos fundamentos apresentados, são objetivos do Psicodrama desenvolver a espontaneidade, a criatividade e a relação consigo mesmo e com o mundo.

Para a realização desses objetivos a seleção do conteúdo leva em consideração três contextos dos educandos: 1) contexto social, formado de toda bagagem de vivências e experiências, valores, habilidades dos educandos; 2) contexto grupal, formado dos conteúdos pertencentes ao grupo ou formados pela história do grupo, experiências compartilhadas, questionamentos, opiniões, amizade etc. e, 3) o contexto dramático que é formado pelos conteúdos expressivos e potenciais que emergem durante a ação espontânea e criativa, ou seja, na ação psico-dramática e para o qual convergem os conteúdos do contexto social e grupal. Esses conteúdos emergentes mostram as necessidades fundamentais do educando e do grupo naquele momento.

No geral, essas necessidades são derivadas das necessidades básicas do indivíduo e que são necessidade de relação ou vinculação com as outras pessoas, necessidade de espontaneidade e criatividade, necessidade de expressão e de afeto entre elas.

De acordo com os objetivos, as habilidades para os processos consideradas como principais são as habilidades implicadas na ação espontânea e criativa, assim como as habilidades para os processos de percepção, comunicação, relação, análise, tomada de decisões, etc.

Quanto ao desenvolvimento da ação educativa, Moreno propõe três momentos distintos e integrados: 1º) aquecimento, que consiste no levantamento da necessidade ou inquietação do grupo a qual é sintetizada pelo protagonista (indivíduo que emerge do grupo e que representa necessidades ou inquietações deste) e na preparação para a ação dramática; 2º) dramatização na qual acontece a vivência espontânea e criativa dos vários aspectos da problemática levantada; 3º) comentários, onde se compartilha a experiência, através da reflexão e expressão de cada indivíduo do grupo, de como percebeu e sentiu a vivência.

Alguns princípios orientam a ação psicodramática na educação e entre eles são considerados como principais:

1) Durante todo o tempo o campo ou espaço ou ambiente deve proporcionar ao grupo de educandos um clima relaxado sem pressões ou tensões e onde se encontram reduzidas as possibilidades de fracasso.

2) Há necessidade de se estabelecer limites para a ação espontânea criativa destacando-se como mais importantes o limite do espaço onde se desenvolve a ação psicodramática. Este espaço, denominado cenário, se constitui em espaço mágico no qual se tem a possibilidade de vivenciar o passado, o presente, o futuro, a fantasia, como se fosse a realidade.

A delimitação física desse espaço é necessária à segurança e confiança do grupo, além de se constituir em ponto de convergência e unidade para o grupo.

3) Os adultos que orientam a ação, denominados diretor de campo (diretor geral) e diretor de cena (mais em contato com o grupo de alunos) têm como pressuposto que a ação é do grupo, para o grupo e se realiza no grupo, respeitando e aproveitando os rumos que o grupo der à ação.

4) As situações propostas pelo diretor ou pelo grupo possibilitam a mobilização do potencial espontâneo-criativo do educando, assim como a reflexão e expressão, de modo que cada pessoa tenha oportunidade de compartilhar sua própria experiência com a experiência das outras pessoas do grupo.

5) Como cada momento da pessoa e do grupo é considerado como momento único, as atividades devem ser sempre únicas e nunca repetidas.

6) Há necessidade de se integrar o processo de desenvolvimento integral do aluno, por isso a sessão psicodramática deve sempre iniciar-se com comentários sobre a ação anterior.

7) Os procedimentos psicodramáticos utilizam, como fontes de atividades, jogos, situações, outras áreas como Arte Educação, teoria de jogos, Dinâmica de Grupo, Folclore, Comunicação e Expressão.

Na riqueza e complexidade de sua proposta, o Psicodrama possui um instrumental específico, utilizado de acordo com a situação. Entre eles cita-se 1) a troca de papéis, onde o educando vivencia, por algum tempo, o papel do outro; 2) o solilóquio no qual o educador solicita ao educando que expresse verbalmente suas percepções e sentimentos no momento em que a ação está sendo vivenciada no chamado "*aquí e agora*" da ação; 3) duplo que

consiste na expressão verbal dos sentimentos e pensamentos do educando feita pelo diretor de cena (educador) como se fosse o educando, quando este mostra dificuldades e necessidade de ajuda para esta expressão, configurada no momento como altamente significativa.

A avaliação se dá em processo contínuo, onde predomina a auto-avaliação para os educandos e educadores. Além disso, os princípios orientadores para o conteúdo, como para o desenvolvimento da ação educativa, são base para definição de critérios e indicadores para a avaliação e realimentação. Entre eles cita-se as questões: a ação é do grupo? O campo está relaxado? Os limites estão adequados e estão sendo respeitados pelos educandos? As atividades propostas possibilitam a mobilização do potencial criativo e espontâneo?

De acordo com Moreno, *"a educação da espontaneidade será o principal objeto da escola do futuro"* (Moreno, 1974, p.182). Isto porque a educação da espontaneidade propicia não só o amplo desenvolvimento das potencialidades do educando, como permite conhecimento de si próprio, do outro e da realidade. Desta maneira, o desenvolvimento do educando será tanto mais perfeito quanto mais se lhe oferecer a oportunidade de vida em grupo, da experiência compartilhada e, finalmente, da relação verdadeira, denominada por Moreno de *"Encontro"*.

A abordagem do homem nestas dimensões tem como meta auxiliá-lo a alcançar, através da ação espontânea e criativa, um significativo grau de espontaneidade e criatividade, em sua realidade assim como um alto grau de comunicação verdadeira, consigo mesmo e com o outro.

ANÁLISE DA AÇÃO EDUCATIVA NAS PROPOSTAS SELECIONADAS

AUTOR	FURT & WACHS Escola para Pensar	BERMAN Educação Voltada para Processos	WEINSTEIN & FANTINI Currículo de Afeto	COMBS Educação Para a Auto-realização.	VAYER & DESTROOPER A Dinâmica da Ação Educativa nas Crianças Inadaptadas.	J. L. MORENO Educação da Espontaneidade - Psicodrama.
OBJETIVOS	Desenvolvimento máximo da inteligência, da auto-imagem positiva, da cooperação social e da apreensão do mundo.	Desenvolvimento dos processos de perceber, comunicar, amar, conhecer, estruturar, criar, tomar decisões e avaliar.	Desenvolvimento da auto-imagem, do relacionamento interpessoal e da auto-confiança.	Desenvolvimento do auto-conceito positivo, de abertura à experiência, de campo perceptual extenso e disponível e da capacidade de identificação com o outro.	Desenvolvimento da comunicação e da relação consigo mesmo e com vistas à autonomia e integração ao meio.	Desenvolvimento da espontaneidade e criatividade possibilitando a relação consigo mesmo, com o outro e com o ambiente.
CONTEÚDOS	Pensamento sensório-motor, lógico e social; atividades para pensar: leitura, escrita, aritmética, ciências, artes, música, educação física.	Realidade da vida dos alunos redimensionada nos conteúdos escolares.	Realidade da vida do aluno expressa nas dimensões afetiva e cognitiva ou experimental.	Realidade da vida do aluno em termos de necessidades, interesses e experiências.	Educação corporal: coordenação dinâmica global, coordenação complexa, postura, equilíbrio, respiração, esquema corporal, relaxamento, espaço, tempo e ritmo	Realidade dos contextos social, grupal e psicodramático.
HABILIDADES PARA OS PROCESSOS DE	Perceber, cooperar, criar, ser espontâneo, conhecer.	Perceber, comunicar, amar, conhecer, estruturar, criar, tomar decisões e avaliar.	Reconhecer e descrever os próprios sentimentos, compreender como as outras pessoas percebem e descrevem o que lhes ocorre, compartilhar seus sentimentos com os demais, ensaiar alternativas.	Perceber a si mesmo, perceber o outro, perceber o ambiente, ser espontâneo e criar.	Perceber e sentir o próprio corpo, comunicar, auto-expressar-se, perceber e organizar o tempo e o espaço, ser espontâneo e criar.	Ser espontâneo, criar, perceber e comunicar.
DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO EDUCATIVA	Baseada na educação corporal ou psicomotora através de jogos sensoriais, corporais, dramáticos e matemáticos.	Baseada na experiência e verbalização dos processos de perceber, comunicar, amar, conhecer, estruturar, criar, tomar decisões e avaliar.	Baseada nas preocupações fundamentais e realizadas através de jogos.	Baseada em experiências reais autênticas e positivas onde se possibilita relação aberta e flexível com o mundo social e físico	Baseada na relação educativa na qual a educação corporal ou psicomotora é o princípio dinâmico.	Baseada na espontaneidade e vivenciada em três momentos integrados: aquecimento, dramatização e comentários.
AValiação	Baseada na observação dos alunos durante a ação. Contínuo no qual se considera como critérios: experiências individuais, participação espontânea e concentração na ação.	Baseada no conceito de valor e na escolha entre prioridades: auto-avaliação em processo contínuo.	Baseada na observação do comportamento do aluno. Processo contínuo onde cada aspecto é avaliado em função do todo. Visa a realimentação e a descoberta de novos campos de investigação.	Não especificada. Inferida como processo contínuo no qual os princípios da ação educativa são fontes de critérios.	Baseada na observação das ações e reações das crianças na situação educativa. Processo contínuo no qual os princípios da relação educativa são fontes de critérios.	Baseada nas ações e reações do educando, nos três contextos. Processo contínuo no qual os princípios psicodramáticos se constituem em fontes de critérios.

CAPÍTULO III

PROPOSTA DE AUXÍLIO AO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO EDUCANDO POR MEIO DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO DE SI, DO OUTRO E DO AMBIENTE: PROGRAMA DE JOGOS ESPONTÂNEO-CRIATIVOS

Nesta proposta, o pressuposto básico é o de que o desenvolvimento das potencialidades do educando e de sua integração positiva ao meio implicam em uma ação educativa na qual o educando seja considerado como pessoa inteira, em sua unidade e totalidade, dentro de um tempo e um espaço. Assim sendo, a ação educativa pretende ser pensada e realizada em termos de ação e de relação.

O enfoque global do educando no programa de jogos espontâ neo-criativos

A partir da análise, das propostas de Furth & Wachs (1978), Berman (1976), Weinstein & Fantini (1973), Combs (1980), Vayer & Destrooper (1979) e Moreno (1974) apresentada no capítulo anterior, e nos estudos relacionados a Currículo de Kelly (1981) e Martins

(1972) delinea-se neste estudo o enfoque global do educando no programa de jogos espontâneo-criativo, no qual as dimensões afetiva, psicomotora e cognitiva são assim consideradas:

1) A dimensão corporal ou psicomotora constitui-se no princípio biológico e dinâmico da relação e da espontaneidade, sendo base tanto para o desenvolvimento intelectual como também para o desenvolvimento afetivo. O corpo não é considerado como um objeto mecânico, mas como um organismo vivenciado de uma maneira própria em determinado tempo e espaço, sendo a presença material do ser no mundo. Esta abordagem da dimensão corporal ou psicomotora na ação educativa tem por fundamento a neuropsicologia segundo a proposta de educação de Vayer & Destrooper (1979), a teoria de Piaget segundo a proposta educacional de Furth & Wachs (1978) e a teoria do Psicodrama segundo Moreno (1974), e outros autores da área de psicomotricidade como por exemplo: Wallon, Frostig, Ajuriaguerra e outros que fundamentam a proposta de educação de Mendes & Fonseca "*Escola, escola, quem és tu*" (Mendes & Fonseca, 1977). A dimensão corporal é considerada básica na presente proposta e se apresenta constantemente dinamizada na ação espontânea e criativa solicitada pelos jogos.

2) A dimensão afetiva constitui-se no princípio de energia e de harmonia da relação consigo mesmo, com o outro e com o ambiente. No desenvolvimento dessa relação verdadeira, emerge a espontaneidade que possibilita uma resposta total do ser. Esta resposta global envolve e mobiliza todas as dimensões do ser e se caracteriza por várias qualidades, sendo as mais importantes a criatividade, a autenticidade, a autonomia, adequação, cooperação com o outro e a integração positiva ao meio. Esta abordagem

da dimensão afetiva está fundamentada na filosofia do Encontro de Moreno, redimensionada na postura de Berman (1976), Furth & Wachs (1978), Combs (1980), Weinstein & Fantini (1973). Evidencia-se tal abordagem da dimensão afetiva no programa através: 1) da estruturação dos jogos para a cooperação; 2) clima afetivo; 3) valorização e respeito aos comportamentos expressivos e às experiências pessoais do educando; 4) vivência de limite em uma situação de liberdade; 5) princípio de que a ação é do grupo e é concretiza-do pelo e para o grupo. Todos esses aspectos têm como ponto de partida as preocupações fundamentais dos alunos quanto a auto-ima-gem, vinculação com os outros e auto-confiança. Estas preocupa-ções se encontram redimensionadas nos objetivos da proposta ora descrito, que visa em sentido específico, auxiliar o educando no processo de desenvolvimento da percepção de si, do outro e do ambiente.

3) A dimensão cognitiva constitui-se no princípio de orga-nização, estruturação e síntese das informações, conhecimentos, atitudes, valores na relação do educando com o mundo. Necessita estar integrada às demais dimensões para que o educando realize a síntese das experiências como pessoa única. Reconhece-se a ne-cessidade do indivíduo de alcançar um desenvolvimento intelectual máximo; no entanto, está provado que a ação educativa centrada apenas na dimensão cognitiva não possibilita ao educando a aqui-sição de meios para seu desenvolvimento pleno como pessoa autên-tica e integrada em sua realidade

Esta dimensão está sendo constantemente dinamizada no desafio que o jogo espontâneo criativo propõe, na ampla varieda-de de situações novas apresentadas, durante os comentários pes-soais antes e depois da experiência vivenciada, nos quais o edu-cando é solicitado a refletir e a tomar uma posição e expressar essa posição de acordo com os sentimentos experimentados durante a vivência.

Busca-se, assim, na presente proposta, em seu sentido mais amplo auxiliar o desenvolvimento equilibrado harmonioso e integrado das dimensões afetiva, psicomotora ou corporal e cognitiva do educando em sua realidade.

QUADRO III - ENFOQUE GLOBAL DA CRIANÇA NA PROPOSTA DO JOGO ESPONTÂNEO-CRIATIVO

DIMENSÃO CORPORAL OU PSICOMOTORA	- Considerada como a presença material do ser-no-mundo e base para a ação criativa e espontânea
DIMENSÃO AFETIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamizada na relação consigo mesmo, com o outro e com o ambiente. - Presente nas preocupações fundamentais dos alunos com respeito à auto-imagem, vinculação com o outro e auto-confiança. - Valorizada nas experiências próprias, no respeito mútuo e na relação e cooperação presentes na ação espontânea e criativa.
DIMENSÃO COGNITIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Não especificada em conteúdos escolares, mas dinamizada na ação e na verbalização das vivências dos jogos (percepção, reflexão, relação). - Presente no desenvolvimento do pensamento criativo.
DIMENSÃO DA REALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Presente em todas as vivências realizadas no "aqui e agora". - Ampliada pela possibilidade de vivenciar, a fantasia, o passado e o futuro no "como se"..

A natureza e a dinâmica da ação educativa: programa de jogos espontâneo-criativos

Reconhece-se que as necessidades básicas comuns dos educandos, nos dias de hoje, estão relacionadas ao desenvolvimento de habilidades e atitudes que os capacitem a se relacionarem consigo mesmo e com o mundo. Dentro dessa necessidade, o processo de desenvolvimento da percepção de si, do outro e do ambiente apresenta-se como condição básica e interdependente de outros processos, também essenciais, como a comunicação, criatividade, espontaneidade, autonomia, relacionamento interpessoal.

Assim, a presente proposta busca desenvolver o processo da percepção do educando em relação a si mesmo, ao outro e ao ambiente.

Constitui-se em ponto de partida para programas de auxílio ao desenvolvimento integral do educando. Programas que propiciem a dinamização das dimensões afetiva e psicomotora integrando-as à dimensão cognitiva e que delineam um meio de operacionalização para alguns dos atuais estudos de educação humanista.

Proporcionando um enriquecimento ao Currículo, este programa constitui-se, em uma modalidade centralizada nos problemas vinculados ao eu do educando e à sua relação e comunicação com as outras pessoas e com o mundo apoiando-se em Weinstein & Fantini (1973) (vide p.53-4. Cap.2). Pela sua natureza, es programa pode proporcionar a integração horizontal do Currículo ou aperfeiçoar e dinamizar as áreas de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, ou ainda as atividades de Educação Artística e Educação Física, podendo igualmente enriquecer a atuação da Orientação Educacional.

A presente proposta que tem como foco o ser humano em sua perspectiva global de desenvolvimento, como pessoa única, livre, com capacidade de autonomia, criatividade e integração positiva em seu meio, pode ser caracterizada, por sua natureza e dinâmica, também como uma proposta de co-educação entre educador-educando. Sendo os jogos espontâneo-criativos desafiadores tanto para o educando como para o educador, exige que este seja espontâneo, criativo, perceptivo, autêntico, perspicaz e se mantenha aberto à realidade do educando respeitando suas possibilidades e limites. Desta forma, fica justificada a necessidade de treinamento do educador que deverá vivenciar em grupos um programa de jogos espontâneo-criativos para desenvolver a percepção de si, do outro, do ambiente; a espontaneidade, a criatividade, a comunicação, expressão e a relação interpessoal (Moreno, 1974; Vayer & Destrooper, 1979; Furth & Wachs, 1978).

1) A atividade central da proposta denomina-se jogo espontâneo criativo, que se constitui em uma atividade de grupo que solicita e dá condições ao educando de mobilizar-se por inteiro, propiciando o desenvolvimento integrado de todas as suas dimensões. Reconhece-se que a atividade lúdica dinamiza a realização livre e voluntária de funções biossociopsicológicas, englobando assim, tanto a dimensão afetiva como a dimensão psicomotora e cognitiva.

2) O jogo se caracteriza pelo desafio e pela espontaneidade de participação ou seja, deve ser realizado em um clima afetivo e de liberdade estruturada onde o educando, pelo desafio, participa da atividade proposta espontaneamente. O enfoque do jogo é o processo que a atividade lúdica possibilita: o jogo pelo jogo (Leif & Brunell, 1978). Esta característica define o jogo espontâneo-

criativo como uma ação educativa global, caracterização essa confirmada por Furth & Wachs (1978), Moreno (1974), Weinstein & Fantini e Vayer (1977a e 1977b), Vayer & Destrooper (1979).

3) O jogo espontâneo-criativo está estruturado para a cooperação e não para a competição, uma vez que fundamenta-se principalmente na Filosofia do Encontro de Moreno que valoriza a relação. Reforçam este pensamento Furth & Wachs (1978), Weinstein & Fantini (1973), Vayer & Destrooper (1979) e Leif & Brunelle (1978).

4) A proposta de jogos espontâneo-criativos se caracteriza pela variedade e diversidade de situações e materiais para que possa possibilitar ao educando a manifestação de comportamentos expressivos e espontâneo-criativos. Constantemente o grupo de educandos é colocado frente a situações novas nas quais tenha oportunidade de descoberta e de criatividade. Este princípio evidencia a necessidade de treinamento do educador que, para o desempenho satisfatório de seu papel, necessita ser espontâneo, criativo, autêntico e possuir verdadeiro interesse pelo desenvolvimento integral do educando. Baseia-se este princípio principalmente em Moreno, (1974), Berman, (1976), Furth & Wachs, (1978), Vayer & Destrooper, (1979), Mendes & Fonseca, (1977).

5) O jogo espontâneo-criativo dá possibilidade de vivência dos limites necessários a uma situação de espontaneidade e igualmente necessários para a vida. Estes limites são imprescindíveis para que o educando se sinta seguro e confiante para jogar, criar e se expressar (Moreno, 1974; Vayer & Destrooper, 1979; Furth & Wachs). Esta demarcação é feita através da limitação do espaço, regras do jogo, tipos de divisões de grupos, etc.

6) O educando é solicitado a participar do jogo de acordo com suas possibilidades e limitações, não lhe sendo exigido nada que não tenha condições de realizar. Os jogos devem ser apresentados como um desafio para o educando; no entanto, o êxito deve estar sempre assegurado e o fracasso eliminado. Reconhece-se que o fracasso gera e mantém o ciclo de inadaptação. Através das interações dinâmicas solicitadas pelo jogo, o educador, disponível, descobre as dificuldades dos educandos e planeja atividades adequadas. No jogo não existe certo ou errado, o importante é a ação e expressão do educando.

7) O educador coordena o grupo, de modo que, no programa de jogos espontâneo-criativos, as experiências, conteúdos, interesses do educando sejam respeitados, valorizados, explorados. Ao mesmo tempo, o educador possibilita ao educando, a exploração de respostas originais, a expressão de suas percepções, opiniões, preferências, pensamentos frente aos jogos como pessoa. Considere-se esta postura do educador como essencial para que os jogos espontâneo-criativos se concretizem como uma ação educativa global que auxilia no desenvolvimento pleno do ser em sua realidade.

8) Uma das condições dos jogos espontâneo-criativos, como ação educativa global, é de que a ação seja do grupo de educandos ou assumida como sua pelo grupo e não realização do desejo do educador. Este aspecto novamente justifica a necessidade de treinamento do educador que deve ter flexibilidade e criatividade para aceitar direções de ação não previstas e que têm grande possibilidade de ocorrer devido à natureza aberta da proposta. Estas novas direções da ação estão representando necessidades

ou interesses do grupo. Por isso, estas novas direções de ação de vem ser respeitadas e aproveitadas como conteúdos legítimos, em função dos objetivos propostos ou mesmo, para a reformulação dos objetivos, conteúdos e procedimentos. Sendo desafiadores tanto para o educando como para o educador, os jogos possibilitam desta maneira, a co-educação educador-educando (Vayer & Destrooper, 1979 , Furth & Wachs 1978).

9) Na vivência do jogo espontâneo-criativo se proporciona ao educando a oportunidade de experienciar os processos de perceber, comunicar, criar, ser espontâneo, tomar decisões, conhecer, estruturar e avaliar e posteriormente verbalizar como sentiu essa vivência, compartilhando com o grupo sua experiência pessoal (Berman, 1976).

10) A proposta de jogo possibilita o aproveitamento das diferenças e semelhanças de percepção de si, do outro e do mundo que os alunos trazem à escola, desenvolvimento da percepção das próprias potencialidades e limites.

11) O jogo espontâneo-criativo é visto pelo educador como um instrumento que primordialmente visa compreender o educando , possibilitando que o próprio educando se perceba e se compreenda. Esta postura do educador viabiliza uma constante avaliação e realimentação da proposta. A maioria das dificuldades no processo educativo, principalmente nas dimensões afetiva e psicomotora, são causadas pelo fato do educador utilizar o jogo para "*transformar*" e não para compreender o educando. Esta concepção faz com que o educador centrado em seus objetivos não perceba ou fique com sua sensibilidade bloqueada para conhecer as reais necessidades do

educando e do grupo no "*aqui e agora*" da relação educativa (Leif & Brunelle, 1978, Vayer & Destrooper, 1979). Para a operacionalização destes princípios, o Programa de Jogos Espontâneo Criativos está constituído de seis elementos integrados e interrelacionados: a) objetivos; b) conceitos ordenadores; c) conteúdo; d) habilidades; e) procedimentos; f) avaliação. Baseia-se esta estrutura de programa no Modelo de Plano de Estudos para a Afetividade de Weinstein & Fantini (vide p. 54. Cap. II) e nos estudos relacionados a Currículo de Kelly (1981) e Martins (1972).

a) **Objetivos** - De acordo com o embasamento apresentado, os objetivos são definidos em função dos processos a serem desenvolvidos, como "*abertos a constantes modificações e reformulações*" conforme Kelly indica (Kelly, 1981, p.39). O importante é atingir-se metas a longo prazo. Portanto, tais objetivos são considerados mais como princípios norteadores da ação do que propriamente metas extrínsecas a serem atingidas a curto prazo.

Assim constitui-se como objetivo do Programa de jogos Espontâneo-criativos auxiliar o educando a desenvolver o processo de percepção de si, do outro e do ambiente.

São propostas, no programa, situações facilitadoras para auxiliar o educando a:

→ Perceber seus sentimentos e comportamentos em relação à sala de aula, à sua série, à escola, ao recreio, às áreas de estudo ou atividades e ao bairro.

→ Perceber os sentimentos e comportamentos dos seus colegas em relação à sala de aula, à sua série, à escola, ao recreio, às áreas de estudo, ao bairro onde moram.

-Comparar seus sentimentos e percepções com os sentimentos e percepções dos colegas em relação à sala de aula, à sua série, à escola, ao recreio, às áreas de estudo.

-Expressar seus sentimentos e percepções sobre seus próprios trabalhos como também sobre os trabalhos realizados pelos colegas.

-Ensaiai novas alternativas experimentando novos sentimentos e novas formas de conduta.

-Escolher, entre os sentimentos e comportamentos que tenha ensaiado, aquele que julgar mais adequado para a situação presente.

- Descobrir que seus conteúdos pessoais são valiosos para si e também para o grupo.

- Perceber que os outros têm conteúdos pessoais valiosos tanto para si próprios como para o grupo.

- Reconhecer que é bom falar, escrever, desenhar sobre conteúdos comuns e significativos ao grupo.

- Aprender que também os outros gostam de expressar sentimentos, percepções, idéias que interessam a todos.

- Utilizar-se dos recursos disponíveis para comunicar-se com seus colegas.

- Aprender a respeitar o ritmo do outro.

- Descobrir que cada pessoa percebe e sente de uma maneira peculiar a mesma situação, fato ou objeto.

- Descobrir que o conjunto das percepções e sentimentos das diferentes pessoas frente a uma situação, fato ou objeto retrata uma visão mais rica, detalhada e objetiva dessa situação, fato ou objeto.

- Sentir alegria e satisfação pessoal na criação de trabalhos expressivos.

- Desenvolver a percepção e o conhecimento de seu próprio corpo.

- Refletir sobre a ação de seu próprio corpo ou seja sobre sua própria ação corporal.

- Desenvolver a organização espacial e temporal.

b) **Conceitos ordenadores.** Tais conceitos constituem-se em generalizações, idéias fundamentais, princípios e noções em torno das quais podem se desenvolver o conteúdo, o método e a avaliação. Relacionam e integram as diferentes atividades e conteúdos, ordenando a diversidade de experiências proporcionadas ao educando, e dando unidade à ação educativa (Weinstein & Fantini, 1973).

No Programa de jogos Espontâneo-criativos apresentam-se como conceitos organizadores:

- Todos os alunos sem exceção possuem boas idéias que sempre são valiosas a eles e, portanto, ao trabalho do grupo.

- Constantemente se descobre novas qualidades e dificuldades tanto na própria pessoa como também nos outros.

- O sentimento de um aluno é importante não apenas para ele, mas para todo o grupo.

- Assim como é bom falar e ser ouvido pelos outros, também é necessário ouvir os outros com atenção.

- Há muitas formas adequadas de se comunicar com os outros.

- Cada aluno tem um ritmo próprio na execução de trabalhos.

- O trabalho em grupos alternados proporciona conhecimento e amizade a todos os participantes.

- Trabalha-se e estuda-se com maior disposição e alegria numa classe em que todos se conhecem.

- Existem diferentes maneiras de ver-se a mesma situação ou um mesmo objeto.

- A percepção de todo o grupo é mais rica e detalhada do que a percepção de um só aluno.

- Há na vida, coisas boas simples e alegres que estão ao alcance de qualquer pessoa.

- Quando existe cooperação de todos, o trabalho se enriquece e todos se sentem bem.

- Todos conseguem fazer bom trabalho sobre aquilo que sentem e sobre aquilo que pensam.

- O corpo ocupa um determinado espaço, está situado em um determinado tempo é uma parte muito importante da pessoa.

- É bom comunicar idéias e sentimentos ao grupo através de gestos e movimentos expressivos do corpo.

c) **Conteúdos.** O conceito de conteúdo, segundo o modelo de Weinstein & Fantini (1973), e os estudos relacionados a Currículo de Kelly, (1981) e de Martins (1972) é amplo e neste programa, sua seleção, está baseada em dois critérios: a) estar estreitamente relacionado a realidade do aluno, isto é, às suas preocupações; b) considerar os conteúdos que o educando traz à escola.

Assim, no Programa de Jogos Espontâneo-Criativos, a seleção e organização do conteúdo abrange os seguintes temas:

- como sinto a sala de aula;
- como vejo a escola;
- o que faço quando chego em casa;
- minha opinião sobre os jogos realizados;
- o que faço nas 24 horas do dia;
- como vejo o meu bairro;
- minhas atividades durante o recreio;
- como foi a minha chegada a esta série;
- como vejo a esta série;
- como vejo as minhas aulas.

Completa-se o conteúdo com noções de tempo, espaço, ritmo e igualmente aproveita-se alguns conteúdos que podem emergir no desenvolvimento do programa, como conteúdos de histórias, filmes e de jogos sugeridos pelos alunos.

d) **Habilidades para os processos.** Weinstein & Fantini apresentam três níveis de habilidades: a) necessárias à utilização do conteúdo (ler, escrever, comunicação, oral e cálculo); b) habilidades intelectuais que possibilitam aumento da capacidade de aprender; c) habilidades relacionadas ao auto-conhecimento que *"ajudam os alunos a comunicar estados emocionais com maior intensidade e eficiência, liberam o fluxo de seus sentimentos, fomentam sua sinceridade, sua autenticidade e seu auto conhecimento"* (Weinstein & Fantini, 1973, p.77). Essas habilidades se integram, são interdependentes e são apresentadas no Programa de Jogos Espontâneo Criativos como habilidades para os processos de acordo com a proposição de Berman (1976).

Desta maneira foram selecionados as seguintes habilidades para os processos: de perceber, comunicar, ser espontâneo, criar, relacionar-se consigo mesmo, relacionar-se com o outro e relacionar-se com o ambiente, tomar decisões, avaliar, se expressar, dentre outros processos interdependentes.

e) Procedimentos. O procedimento básico é o jogo espontâneo criativo já definido no embasamento teórico e sua seleção tem por base os objetivos, conceitos ordenadores, conteúdos e processos selecionados para o programa. Constituem-se em uma seqüência flexível de jogos espontâneo-criativos, divididos em 13 encontros de 2 horas-aula cada.

As fontes dos jogos são inúmeras: ações espontâneas do grupo (ex. jogo nº 21, 29, 33, 36, 37 e 43), literatura de jogos e Recreação (ex. jogo nº 12), Arte-Educação (ex. jogo nº 2, 6, 8, 10, 13, 15 e 35), Folclore (ex. jogo nº 39), os próprios alunos (ex. jogo nº 26 e 33), vivências com outros grupos, etc.

Como local para a vivência dos jogos, utilizou-se a sala de aula, com as cadeiras colocadas ao redor de um círculo riscado no piso.

Para a melhor compreensão da integração e da relação dos jogos com o programa como um todo, após a descrição de cada jogo, se indica as principais possibilidades que este oferece ao educando em termos de desenvolvimento de processos. Deve-se lembrar que a lista apresentada não exclui outros processos, tendo em vista o potencial dos jogos.

Considerando a importância dos procedimentos e o detalhamento de sua descrição, os mesmos são apresentados a seguir com destaque especial. Após tal descrição, procede-se à avaliação (item f).

Descrição sucinta dos jogos Espontâneo-Criativos

1º encontro

Jogo nº 1: Conhecendo o outro

- entrevista (cochicho) com o colega sentado na cadeira ao lado, procurando descobrir características e/ou preferências comuns e não comuns (em duplas);
- apresentação oral do resultado das entrevistas (duplas ao grande grupo).

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção de si, do outro, comunicação, expressão oral, relacionamento.

Jogo nº 2: Sala de aula

- colagem em cartolina, com utilização de jornal, em duplas, mostrando como sentem a sala de aula;
- apresentação e explicação oral da colagem (duplas ao grande grupo);
- comentários pessoais e individuais de cada um dos sujeitos sobre como se sentiu no decorrer de todo o encontro.

Possibilidades de desenvolvimento dos processos de: percepção de si, do outro, do ambiente, criatividade, comunicação, reflexão, relação, expressão plástica, cooperação.

2º encontro

Comentários sobre o encontro anterior, como, por exemplo, sobre o que foi feito, como foi feito, e também se, durante a semana, pensaram sobre as atividades realizadas no encontro anterior.

Jogo nº 3: Ritmo e gesto

- pesquisa individual de um ritmo ou gesto a ser feito com as mãos;
- apresentação individual do ritmo ou gesto e a subsequente repetição desse mesmo ritmo ou gesto pelo grande grupo (eco), até que todos tenham se apresentado ao grande grupo.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: criatividade, expressão rítmica e gestual, percepção de si do outro, cooperação, comunicação, relacionamento.

Jogo nº 4: Quem tem... faz

- proposição de várias atividades de acordo com vários critérios. Exemplo: o coordenador do grupo diz "*quem tem cabelos lisos mexe os braços; quem tem cabelos crespos mexe as pernas; quem nunca brigou com o irmão fica sentado, etc.*".

A regra do jogo consiste em cada um responder de acordo com aquilo que sente sem se importar com os outros - eu posso achar que meus cabelos são lisos e meus amigos podem achar que eles são crespos...;

- comentários pessoais sobre os jogos, em termos de o que perceberam, durante o seu desenvolvimento, em relação a si mesmos e em relação ao grupo, se encontraram dificuldades ou não, se gostarem de realizar os movimentos propostos, etc.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção do outro, expressão corporal, reflexão, expressão oral.

Jogo nº 5: Passeio

- formação de grupos;

passeio de todos os alunos, dentro de círculo riscado no chão, como se estivessem em uma rua calma e alegre; o coordenador propõe a escolha de um colega e o passeio continua aos pares; em seguida é proposta a escolha de outra dupla, assim são formados grupos para o próximo jogo.

Possibilidades de desenvolvimento dos processos de: comunicação, relacionamento, escolha.

Jogo nº 6: A escola

- montagem feita com sucata representando como o grupo vê a escola (grupos de 4 alunos formados no jogo anterior);
- apresentação e explicação oral das montagens (grupos de 4 alunos ao grande grupo);
- comentários sobre o encontro estabelecendo uma relação com o encontro anterior, enfatizando como foram percebidas e sentidas as diversas situações ou atividades propostas (individualmente).

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção do outro, criatividade, reflexão, expressão plástica e oral, relacionamento.

3º encontro

Comentários sobre a montagem da sucata representando a escola, realizada no encontro anterior, e questionamentos sobre essa montagem, no sentido de que percebam que cada grupo, apesar de

mostrar alguns elementos comuns, teve uma percepção diferente da mesma escola. Perguntas como: Faltou alguma coisa? Uma montagem completaria a outra? Essa atividade contribuiu para o conhecimento da escola? O que se sente quando se faz esse tipo de trabalho?

Jogo nº 7: Gestos ritmados

- sílabas e gestos ritmados. O coordenador apresenta as sílabas Plic, Ploc, Plic, Ploc, Plic, Ploc, Ploc, Ploc, acompanhadas de gestos, marcando os tempos de acordo com a sequência forte, fraco, forte, fraco, forte, fraco, fraco, fraco. Os alunos juntos, marcando o ritmo repetem o gesto do coordenador, sendo que a cada repetição da sequência, os gestos são modificados. Em seguida, os alunos que quiserem assumem a iniciativa de apresentar ao grupo novos gestos rítmicos.

Possibilidades de desenvolvimento dos processos de: percepção de si, do outro, criatividade, espontaneidade, ritmo, comunicação.

Jogo nº 8: Capitão

- jogo do capitão. Na linha do jogo anterior, o capitão lidera movimentos corporais ritmados e o grande grupo segue seus movimentos. Um voluntário, que fica fora da sala, deve, entrando nela, pesquisar e identificar quem está liderando os movimentos. Descoberto o líder, vai este para fora da sala enquanto se escolhe novo líder. Caso o aluno não identifique o líder na primeira vez, o coordenador lhe oferece novas oportunidades;

- comentários buscando levantar dados sobre o efeito da realização de gestos e movimentos ritmados, sobre a própria pessoa que os realiza e também sobre a dificuldade ou facilidade de se imitar gestos e movimentos das outras pessoas.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção de si, do outro, criatividade e espontaneidade, atenção.

Jogo nº 9: Conhecendo o objeto

- cada aluno troca sua pasta escolar com o colega ao lado (duplas). A um sinal, observa atentamente a pasta do colega em todos os seus detalhes. A um outro sinal, deve descrever, sem olhar, o mais detalhadamente possível, sua própria pasta ao colega que a observou. Em seguida, o colega faz o mesmo em relação à sua própria pasta.

Possibilidades de desenvolvimento dos processos de: percepção visual e tátil, comunicação, relacionamento, expressão oral.

Jogo nº 10: Integração

- ao ritmo da música, riscar com lápis-cera uma folha de cartolina, trocando de lápis e/ou de lugar com o colega da direita, ou da esquerda, segundo as ordens do coordenador (grupos de 5 elementos sorteados pelos números pares e ímpares da lista de chamada da escola);
- exposição dos trabalhos;
- comentários de cada equipe sobre o que sentiu ao participar de um grupo diferente (sorteio), durante a realização do jogo, e também como reagiu às diversas ordens de troca de lugar e lápis;

- indicação de alguns alunos para contarem como sentiram todo o encontro.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção de si, do outro e do espaço, percepção de limites, cooperação, criatividade, espontaneidade, relacionamento.

4º encontro

Comentários sobre encontro anterior, onde cada um conta o que lembra do encontro anterior.

Jogo 11: Eu e o espaço

- exploração do espaço através de trocas de lugar e de postura em pequenos grupos. Posições: de pé, sentado na cadeira e sentado no chão. Observação e posterior comentário sobre essas mudanças. Exemplos: Como viram o grupo quando estavam sentados no chão? Como se sentiam no espaço em cada postura?, etc.

Possibilidades de desenvolvimento dos processos de: percepção do espaço, expressão oral, percepção do ambiente,

Jogo 12: Quando eu chegar em casa

- após dizer "*quando eu chegar em casa eu vou...*", um aluno mostra, com mímica, a ação que vai praticar ao chegar em casa. O aluno seguinte, antes de mostrar uma ação de sua escolha - que igualmente vai praticar quando chegar em casa - repete o gesto do aluno anterior. E assim por diante. Conforme as dificuldades apresentadas pelo

acrêscimo de gestos, o coordenador diz para o próximo aluno iniciar novamente a sequência, ou, então, solicita a ajuda do grupo para os colegas que a necessitarem.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: criatividade, espontaneidade, expressão corporal, percepção do próprio corpo, percepção do outro, comunicação não verbal, relacionamento, memória visual.

Jogo nº 13: Percepção auditiva

- um aluno voluntário coloca-se de olhos fechados no centro da roda, formada pelos demais colegas, que gira devagar. Em determinado momento, o aluno do centro aponta na direção de qualquer colega, o qual dirá, em voz alta, o nome do aluno que está no centro. O aluno do centro deve ser capaz de identificar o colega que o chamou, pelo timbre de sua voz. Independentemente de essa identificação ter sido correta, ou não, esses alunos trocam de lugar (grande grupo);
- comentários sobre o jogo realizado.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção auditiva, relacionamento, percepção do outro, atenção.

Jogo nº 14: Papéis coloridos

- formação aleatória de grupos. Os alunos escolhem papéis de diferentes cores. Esses papéis são oferecidos individualmente aos alunos, em forma de leque. Cada aluno explora o papel que escolheu. Em seguida propõe-se a formação de vários grupos, de acordo com as cores escolhidas. Forma-se um grupo com a cor azul, outro com a cor verde, etc.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção visual e tátil, comunicação, relacionamento percepção do outro.

Jogo nº 15: O dia-a-dia

- através de pantomimas, mostrar quais as atividades que o grupo costuma realizar nas 24 horas do dia (pequenos grupos);
- identificação das ações representadas por mímica, por grupos alternados. Exemplo: o grupo rosa identifica as ações que o grupo azul apresentou, o grupo azul identifica as do grupo amarelo, e assim por diante;
- comentários gerais sobre o encontro.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: criatividade e espontaneidade, relacionamento, expressão corporal, percepção de si, percepção do outro.

5º encontro

Comentários sobre os encontros anteriores visando à percepção das diferenças e semelhanças entre os diversos jogos já realizados.

Jogo nº 16: Jogo do Macaco Simão

- os alunos são solicitados a realizar movimentos indicados pela coordenadora do grupo quando as ordens forem antecedidas das palavras "macaco Simão" (grande grupo). Exemplo: macaco Simão manda mexer as mãos; macaco Simão manda colocar as mãos na cintura, etc. Caso a ordem seja "mexer os ombros", não deve ser obedecida porque não foi precedida das palavras "macaco Simão".

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção auditiva e discriminativa, expressão corporal, percepção do próprio corpo.

Jogo nº 17: Percepção auditiva

- a mesma proposta do jogo nº 13, de percepção auditiva , realizada no 4º encontro, com uma pequena modificação : quem indica o colega da roda, que deve dizer o nome do aluno colocado ao centro, é a própria coordenadora, através de um toque no ombro do aluno escolhido;
- comentários sobre os dois jogos.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção auditiva e discriminativa, percepção do outro, relacionamento.

Jogo nº 18: Comunicação com eco

- comunicação entre dois líderes O grupo é dividido em dois subgrupos (A e B) que se colocam frente a frente. É proposto um diálogo entre dois líderes do grupo , devendo as lideranças serem exercidas por todos os alunos, um de cada vez (a coordenadora indica o momento da mudança de líder). Esse diálogo entre os dois líderes deverá ser reproduzido por seu respectivo grupo como um eco. O diálogo será realizado utilizando-se alternadamente uma ou duas vogais, sílabas, palavras ou gestos, conforme a orientação da coordenadora. No final os ecos são trocados e o grupo "A" faz eco para o líder do grupo "B", e o grupo "B" faz o eco do grupo "A". O jogo termina quando todos os alunos tiverem passado pelo papel de líder (dois subgrupos);

- comentários pessoais sobre o jogo, sempre sob o enfoque de os alunos compartilharem suas experiências pessoais (alguns alunos).

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: espontaneidade, criatividade, percepção auditiva, expressão oral e gestual, comunicação, relacionamento.

Jogo nº 19: Colagem representando livremente o bairro onde moram
Meu bairro

- preparação: de olhos fechados, os alunos deverão pensar em seu bairro;
- colagem individual com cartolinas e revistas, representando como cada um vê o seu próprio bairro;
- descrição escrita da colagem (individual).

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção do ambiente, criatividade, expressão plástica, expressão escrita.

6º encontro

Comentários sobre o último encontro. Exposição das colagens do bairro e leitura de um resumo das descrições escritas pelos alunos sobre o seu bairro.

Jogo nº 20: Caramelos

- formação de subgrupos tendo por critério a distribuição de balas de diferentes cores;
- discussão em grupo sobre os trabalhos já realizados, buscando identificar: 1) as diferenças entre as duas colagens e entre os dois trabalhos feitos com cartolina; 2)

quais as atividades de que mais gostaram; 3) o que seria importante fazer para melhorar os encontros; 4) qual o jogo que gostariam de repetir; 5) qual o jogo que gostariam de propor. As questões são colocadas no quadro de giz. Após a discussão, os alunos recebem papel e lápis para responderem as questões, individualmente.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: expressão oral, comunicação, relacionamento, reflexão, pensamento crítico.

Jogo nº 21: Pantomima

- em grupos, mostrar, através de gestos, cenas de programa de TV, ou de filme, ou então contar uma estória criada ou vivida por eles (os mesmos subgrupos da atividade anterior);
- identificação dos conteúdos das pantomimas por grupos alternados. Exemplo: o grupo cor café identifica a estória ou filme do grupo laranja, etc.;
- comentários gerais sobre o encontro, no mesmo sentido do anterior.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção dos conteúdos das pantomimas, expressão corporal, relacionamento, percepção de si, do outro e do ambiente,

7º encontro

Comentários sobre o encontro anterior com apresentação do levantamento das respostas dos alunos às questões propostas (coordenadora ao grande grupo).

Jogo nº 22: Jogo do contrário

- distribuição de 1/4 de folha de jornal para cada aluno e proposta de transformá-lo em uma bola de papel;
- realização de movimentos e atividades, com a bola de jornal, sempre contrárias às ações propostas pela coordenadora (coordenadora e grande grupo). Exemplo: pegue a bolinha X solte a bolinha; jogue para baixo X jogue para cima; etc.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção discriminativa, percepção tátil, reflexão.

Jogo nº 23: Ritmo e movimento

- execução de atividades individuais livres com a bolinha de jornal, seguindo o ritmo da música apresentada (individual).

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: expressão gestual e rítmica, espontaneidade e criatividade.

Jogo nº 24: Formação de grupos

- sorteio de papéis dobrados contendo palavras que formam conjuntos. Cada conjunto se constitui em um grupo. Exemplo: conjunto de peças do vestuário, conjunto de flores, de ferramentas, etc.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção de conjuntos, relacionamento, percepção do outro.

Jogo nº 25: Recreio

- demonstração, através de pantomima, das atividades e dos jogos que o grupo realiza durante o recreio (pequenos grupos ao grande grupo);
- identificação das atividades por grupos alternados. Exemplo: o grupo de flores conta quais as atividades que viu o grupo de ferramentas realizar. Caso o relato não esteja completo, o grupo objeto da descrição o complementa. E assim por diante com os outros grupos (pequenos grupos ao grande grupo);
- comentários. Cada aluno diz uma palavra sobre o encontro.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: expressão e comunicação corporal, criatividade e espontaneidade, relacionamento, percepção do recreio, percepção dos conteúdos das pantomimas.

8º encontro

Comentários sobre as atividades já realizadas nos encontros anteriores.

Jogo nº 26: Jogo de percepção auditiva e integração

- um voluntário se coloca sentado no centro do círculo, com os olhos fechados. A coordenadora escreve no quadro de giz o nome do aluno que dirá a frase "paga o pato". O aluno do centro deverá identificar o companheiro, pela voz, dizendo seu nome. Posteriormente a coordenadora indica vários alunos, um de cada vez, para escreverem no quadro o nome de quem dirá a frase "paga o pato";

- comentários pessoais sobre o jogo: dificuldades para identificar a pessoa através da voz, para conhecer e escrever corretamente o nome do colega, sensação de ficar de olho fechado no centro da roda, etc.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção auditiva, discriminativa, percepção do outro, percepção do espaço.

Jogo nº 27: Expressão das mãos

- representação individual e simultânea de todos os alunos utilizando apenas as mãos como recurso. Enquanto a coordenadora conta uma estória, os alunos, através de movimentos e gestos com as mãos, acompanham representando as várias situações e personagens apresentados na estória.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: espontaneidade e criatividade, percepção e expressão gestual ,

Repetição do jogo do macaco Simão (vide jogo nº 16, 5º encontro).

Jogo nº 28: Formação de grupos através de escolha

- a coordenadora escolhe um aluno que por sua vez escolhe outro colega. Esse colega escolhe outro, e assim por diante, até se completar um grupo de 5 elementos. A coordenadora inicia novamente escolhendo o primeiro aluno do novo grupo e continua até a formação de todos os grupos.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção, relacionamento, escolha.

Jogo nº 29: Criatividade

- representação de uma estória criada ou vivida pelo grupo, com pantomima;
- identificação da estória por grupos alternados, nos moldes dos jogos anteriores;
- comentários gerais sobre o encontro.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção de si e do outro, espontaneidade e criatividade, relacionamento, percepção do conteúdo das estórias.

9º encontro

Comentários de alguns alunos sobre o encontro anterior.

Jogo nº 30: Conjuntos

- formação de grupos através da distribuição de papéis com carimbos de figuras de animais, fechados com fita adesiva. Os alunos, após a abertura dos papéis, locomovem-se no círculo buscando os animais da mesma família e formando, dessa maneira, os diversos grupos;
- repetição do jogo de movimentos com um líder, jogo nº 8 do 3º encontro.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: relacionamento, comunicação, percepção.

Jogo nº 31: Nome e ritmo

- pesquisa individual de um ritmo e de um gesto para acompanhar o próprio nome;

- apresentação, individual, do nome de acordo com o ritmo escolhido, acompanhado do gesto, e a subsequente repetição do nome, ritmo e gesto pelo grande grupo. Todos os alunos, um de cada vez, apresentam seu nome ao grande grupo, que o repete da maneira como foi apresentado;
- repetição do jogo de riscar, em grupo, com música, uma cartolina, jogo nº 10 do 3º encontro, a pedido dos alunos.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: espontaneidade e criatividade, percepção de si e do outro, comunicação, relacionamento, ritmo.

10º encontro

Comentários pessoais sobre o encontro anterior, o que foi feito, como cada aluno sentiu a vivência, etc.

Sorteio de amigo secreto (proposta feita pelo grupo).

Jogo nº 32: Espaço

- a coordenadora escolhe um aluno e este escolhe seu par. O grande grupo é dividido em pares que caminham dentro do círculo. Por indicação da coordenadora, os alunos de dentro formam uma roda, enquanto os de fora formam outra. Simultaneamente as rodas realizam várias experiências de espaço: a roda do centro fica bem pequena e a roda de fora bem grande; uma gira para a direita e a outra gira para a esquerda; a roda de dentro vai para fora e a roda de fora vai para dentro, etc. No final os alunos que constituem a roda de fora sentam-se nas cadeiras e os da roda de dentro ficam em pé para o próximo jogo.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção de espaço, relacionamento.

Jogo nº 33: Estátua

- dos pares formados no jogo anterior um aluno encontra-se sentado e o outro em pé, no centro do círculo. Ao ritmo de música, os alunos de dentro do círculo movimentam-se livremente e param, como estátuas, quando a música cessa. Os alunos que estão sentados observam as estátuas representadas pelos seus pares e relatam ao grande grupo o que elas lhes sugerem. Depois que todas as estátuas forem observadas, os grupos trocam de lugar. O grupo que estava em pé vai sentar-se e o outro movimenta-se ao som da música, repetindo a atividade até completá-la.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção de si, do outro, expressão corporal, relacionamento, criatividade e espontaneidade.

Jogo nº 34: Exploração de objeto

- distribuição de uma folha de jornal para cada aluno e várias propostas de atividades com essa folha de jornal: fazer do jornal a sua casa; dizer, a um sinal da coordenadora, uma palavra escolhida no jornal; pular em cima do jornal; fazer uma bola com o jornal usando apenas os pés; desamassar a folha com os pés; pular na frente da folha; pular nos lados da folha; fazer uma bola com o papel usando as mãos; jogar a bola no centro do círculo, dentro do cesto aí colocado.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção visual, tátil, corporal, criatividade, espontaneidade.

Jogo nº 35: Minha série

- desenho em cartolina, com lápis cera, mostrando como cada aluno sente a 5.^a série;
- descrição escrita, individual, do significado do desenho realizado.

11º encontro

Comentários sobre o encontro anterior, na linha dos anteriores.

Discussão e planejamento do encerramento do jogo do amigo secreto, conforme proposta do grupo.

Jogo nº 36: Ritmo, gesto e escolha

- escolha, individual, de uma palavra que identifique, isto é, que indique uma ação que o sujeito gosta muito de realizar, ou então que indique uma coisa de que gosta (exemplo: viajar, patinar, flor, chocolate, etc.);
- escolha de um ritmo e de um gesto para representar essa palavra;
- apresentação de uma palavra ritmada de cada vez, acompanhada do gesto escolhido, e subsequentemente, repetição da mesma pelo grande grupo. Continua-se da mesma maneira até a apresentação de todos (grande grupo).

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: espontaneidade e criatividade, percepção de si e do outro.

Jogo nº 37: Conversas paralelas

- dois alunos voluntários saem da sala, e os restantes ,
divididos em quatro equipes, recebem quatro provérbios escritos
em folhas de papel. Ao sinal convencionado, os dois vo-
luntários voltam à sala e todo o grupo começa a ler si-
multaneamente os provérbios. Os voluntários deverão ten-
tar descobrir as mensagens, andando pelo centro do cír-
culo;
- comentários pessoais sobre os jogos realizados, nos mol-
des anteriores.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percep-
ção, comunicação.

Jogo nº 38: Minhas aulas

- colagem em cartolina com diversos materiais (revistas ,
canudos, forminhas, etc.) mostrando como cada sujeito
vê as diferentes áreas de estudo;
- descrição escrita, individual, da colagem realizada.

12º encontro

Comentários sobre o encontro anterior: que foi feito? De
que mais gostaram? De que não gostaram? Como se sentiram? Quais
as dificuldades? etc.

Jogo nº 39: Escravos de Jô

- distribuição de uma caixa de fósforos, com sementes no
seu interior, para cada aluno. Aos pares, sentados no

chão, os alunos movimentam as caixas de fósforos ao ritmo da música "*Escravos de Jó*", cantada por eles. Juntam-se os pares em grupos de quatro alunos, e posteriormente em grupos de oito, dezesseis, até formar-se um grupo só sempre ao som da música e sob movimentação das caixas de fósforos.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção de tempo, espaço e ritmo, expressão musical, relacionamento.

Jogo nº 40: Espontaneidade

- divisão dos alunos em dois grupos, de acordo com sua localização, sentados à direita ou à esquerda da coordenadora. A um sinal convencionado solicita-se, a um grupo de cada vez, entrar no círculo e representar, sem combinar previamente pessoas em diferentes papéis e situações: restaurantes, escola, desfile, circo, supermercado, hospital, etc.;
- comentários sobre os jogos realizados.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: espontaneidade e criatividade, expressão corporal, relacionamento.

Jogo nº 41: Quebra-cabeças

- divisão dos dois grupos anteriores em quatro grupos menores. Distribuição, para cada equipe, de uma caixa contendo peças de quebra-cabeças. Montagem dos quebra-cabeças pelas equipes.
- Observação: as diversas caixas contêm algumas peças trocadas. Cada equipe necessita descobrir essa troca para completar sua figura.

13º encontro

Proposta comentários sobre o encontro anterior.

Jogo nº 42: Leitura para o outro

- distribuição de vários papéis com frases escritas pelos alunos sobre a 5.^a série. A um sinal, os alunos que possuem os papéis lêem a frase em voz alta para o colega da direita. Em seguida, passam o papel a esse mesmo colega, para que ele leia a mensagem para o aluno seguinte. Todos os alunos do círculo.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: expressão oral, relacionamento.

Jogo nº 43: Percepção do outro

- desenho do contorno dos pés e das mãos no piso, utilizando do giz colorido (aos pares);
- observação dos desenhos e comentários sobre a experiência.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção de si, do outro, relacionamento, comunicação.

Jogo nº 44:

- revelação do amigo secreto. Cada aluno mostra ao grupo quem é seu amigo secreto, através de mímica.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: comunicação, criatividade, espontaneidade, percepção do outro.

Jogo nº 45:

- distribuição de um balão de gás para cada aluno. De acordo com as cores e a um sinal do coordenador os grupos exploram e brincam com os balões de gás no centro do círculo (grupo amarelo, azul, etc.). Alternadamente, os grupos são reunidos, para finalmente jogarem todos juntos.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção tátil, comunicação, relação, criatividade.

- Redação: o que este trabalho representou para mim.

Possibilidade de desenvolvimento do processo de: expressão e comunicação escrita, avaliação.

Completada a descrição dos procedimentos, segue-se à apresentação da avaliação do processo.

f) A **avaliação** se constitui em um processo contínuo, cujos critérios têm como base os princípios norteadores, sendo sua finalidade a realimentação e o aperfeiçoamento do programa.

Constantemente o educador questiona-se: os procedimentos estão sendo adequados aos objetivos, conceitos ordenadores e conteúdos selecionados? Os alunos estão participando espontaneamente dos jogos?

Além desse processo contínuo, há possibilidade de se utilizar com os alunos um instrumento de avaliação objetivo, específico, como um dado a mais a ser considerado no enriquecimento e aperfeiçoamento do programa.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

Desenho da pesquisa

Para a verificação da hipótese do estudo, a qual afirma que um programa de jogos espontâneo-criativos influi no processo de desenvolvimento da percepção do aluno em relação a si mesmo, em relação aos colegas e em relação ao ambiente escolar, utilizou-se o desenho quase-experimental segundo Campbell (1970 p.93).

Gr. Exp.	Pré-teste	X	Pós-teste
Gr. Cont.	Pré-teste		Pós-teste

X = tratamento

Buscou-se com este desenho, uma avaliação mais objetiva do programa de jogos espontâneo-criativos, sem, no entanto, ter-se intenção de generalizar seus resultados. Igualmente pretendeu-se testar um instrumento objetivo de utilização prática em sala de aula, que viesse simplificar o processo avaliativo.

Limitações

A complexidade da proposta impõe várias limitações ao estudo, expostas a seguir: 1) Esta pesquisa foi realizada em escola e série previamente determinadas tendo em vista que o programa exigiu um educador já treinado em jogos espontâneo-criativos, que voluntariamente se dispôs a trabalhar com o grupo experimental. 2) Somente o grupo experimental recebeu tratamento; o grupo de controle apenas continuou participando de aulas normais. 3) O tratamento foi paralizado durante 31 dias em virtude da suspensão das aulas, ocasionada pelo movimento dos professores, denominado "*Educação e Justiça*". Em consequência, houve necessidade de uma aceleração nas três últimas semanas de aplicação. 4) O programa teve a duração de apenas 26 horas-aula no 2º semestre de 1980, em vista da necessidade de se adequar a duração do programa ao tempo delimitado para a pesquisa, e às possibilidades de oferta de horário da escola, sem prejuízo para o calendário escolar. Este fato se constitui em limitação tendo-se em vista que, reconhecidamente, os objetivos das áreas afetivas e psicomotoras, na escola, se caracterizam como objetivos alcançáveis a longo prazo (Furth & Wachs, 1978; Weinstein & Fantini, 1973). 5) Optou-se pela utilização de um instrumento já validado; ressaltando-se que, na literatura revisada, foi o único encontrado que possibilita a avaliação das variáveis dependentes propostas neste estudo, ou seja, as atitudes em relação a si mesmo, em relação aos colegas e em relação à escola e que igualmente foi o único, que se apresentou adequado à faixa etária dos sujeitos da pesquisa.

Variáveis

A presente proposta de auxílio ao desenvolvimento integral, representada pelo programa de jogos espontâneo-criativos, foi considerada como variável independente e as atitudes dos alunos em relação a si mesmos, aos colegas e à escola como variável dependente.

Hipóteses Estatísticas

Foram levantadas três hipóteses estatísticas para este estudo:

H_1 Existe uma diferença significativa entre os escores do pré e dos pós-teste, obtidos pelos sujeitos dos grupos experimental e de controle, na escala de atitudes em relação a si mesmo;

H_2 Existe uma diferença significativa entre os escores do pré e pós-teste, obtidos pelos sujeitos dos grupos experimental e de controle, na escala de atitudes em relação aos colegas;

H_3 Existe uma diferença significativa entre os escores do pré e pós-teste, obtidos pelos sujeitos dos grupos experimental e de controle, na escala de atitudes em relação à escola.

Sujeitos do Estudo

Os sujeitos do presente estudo constituíram-se em duas classes de 5.^a série do 1º grau, únicas do período vespertino, da Escola Ivo Leão, situada na Cidade Industrial de Curitiba e pertencente à Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Uma das classes foi sorteada como grupo experimental (5.^a série D) e a outra como grupo de controle (5.^a série E).

Do total de 53 sujeitos, 30 formaram o grupo experimental e 23 o de controle. No grupo experimental, os sujeitos encontraram-se assim distribuídos: 11 do sexo masculino e 19 do sexo feminino, com a idade média de 12 anos e 3 meses. No grupo de controle, 13 sujeitos eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com a idade média de 12 anos e 10 meses.

Inicialmente o grupo de controle era composto de 26 alunos que, por motivo de desistência (evasão), ficou reduzido a 23 alunos. No grupo experimental não houve desistência, mas, ao contrário, o acréscimo de um aluno que havia deixado de freqüentar as aulas no começo do semestre (conseqüentemente não participou do pré-teste), o qual reiniciou e concluiu os estudos relativos à 5.^a série.

Instrumento

O instrumento utilizado no estudo compõe-se de três escalas que medem as atitudes dos alunos em relação a si mesmo, em relação aos colegas e em relação à escola. Estas escalas constituem-se em traduções, do original em inglês, adaptadas e validadas para o contexto escolar brasileiro pela professora Eunice M.L.S. Alencar, da Universidade de Brasília (Alencar, 1978. p.28).

Descrição Geral das Escalas.

A primeira escala avalia a maneira como o aluno se vê tanto em termos de sua capacidade, como também em termos da extensão dos sentimentos positivos em relação a si mesmo. A escala é composta de 18 itens sendo 15 positivos e três negativos (estes, de números 3, 12 e 13).

A segunda escala avalia como o aluno vê seu relacionamento com seus colegas, e como pensa que seus colegas o vêem. Contém 15 itens sendo 12 positivos e três negativos (estes, de números 2, 6 e 13).

A terceira escala avalia como o aluno vê sua escola e também a sua satisfação com o ambiente escolar. É composta de 25 itens, sendo 17 positivos e 8 negativos (estes, de números 2, 3, 5, 9, 10, 15, 16 e 24). As escalas podem ser examinadas no Anexo I.

Validação.

As escalas foram validadas mediante a aplicação a 150 sujeitos, de ambos os sexos, da 4.^a, 5.^a, 6.^a e 7.^a séries de escolas públicas de Brasília. A análise dos 58 itens demonstrou significância estatística ao nível de 0,01 com exceção do item 22

da escala de atitudes em relação à escola, qual alcançou significância estatística ao nível de 0,05. Os índices de fidedignidade foram de 0,91, 0,93 e 0,91 respectivamente, para a primeira, segunda e terceira escalas.

Tratamento

O tratamento constou da aplicação do programa de jogos espontâneo-criativos ao grupo experimental, pela orientadora educacional da escola, previamente treinada, que voluntariamente se dispôs a coordenar a realização do programa.

O programa teve a duração total de 26 horas-aula, divididas em 13 encontros semanais, em seqüência, de jogos espontâneo-criativos, cada um com 2 horas-aula de duração. O programa sofreu uma paralização durante 31 dias por motivos já expostos nas limitações do estudo.

Os encontros foram efetuados dentro do horário normal de aula, tendo sido aproveitados:

a) horários durante os quais os alunos não teriam aulas, por motivos diversos como ausência de professores, horários vagos, etc.;

b) horários de aulas de Comunicação e Expressão cedidos pela professora responsável por essa área de estudo.

Como local da aplicação utilizou-se a sala de aula, modificando-se apenas a localização das mesas e cadeiras. Riscou-se, com giz no piso, um círculo com aproximadamente 3,5m de diâmetro no centro da sala e, ao seu redor, as cadeiras. O círculo delimitou o espaço a ser usado pelo grupo de alunos para vivenciar os jogos espontâneo-criativos. Esta demarcação do espaço visou possibilitar o exercício de limites numa situação de espontaneidade e criatividade, como também, se constituiu em ponto de convergência e de unidade para o grupo. Esta limitação do espaço tem como base o conceito de cenário da teoria psicodramática de Moreno (1974).

Caracterização Geral do Programa de jogos espontâneo-criativos.

Foco: percepção de si, do outro e do ambiente dentro da proposta de auxílio ao desenvolvimento integral, tendo como ênfase as dimensões afetiva e psicomotora.

Processos: percepção, criatividade, espontaneidade, comunicação, relacionamento interpessoal, expressão.

Meios de instrução: os próprios alunos, além de sucata, discos, jornal, revistas, cartolina, lápis-cera, balas, carimbos, papéis coloridos, materiais de colagem.

Organização do material: o programa apresentou uma sequência de jogos espontâneo-criativos suficientemente flexível para sofrer alterações de acordo com as reações do grupo, resultantes de experiências pessoais, interesses, necessidades, preocupações, etc.

Estratégia: Jogo espontâneo-criativo.

Papel atribuído ao Coordenador do Grupo: o coordenador do grupo atuou como co-autor e facilitador do processo de desenvolvimento integral do aluno.

Situação do programa no Currículo: o programa pode facilitar a integração horizontal do Currículo ou ainda complementar e enriquecer as áreas de Comunicação e Expressão ou Estudos Sociais, igualmente pode ampliar e aperfeiçoar as atividades de Educação Artística e Educação Física, podendo enriquecer a atuação da Orientação Educacional.

Coleta de Dados

Neste estudo foram coletados dois tipos de dados:

- 1) dados referentes às aplicações das escalas de atitudes dos alunos em relação a si mesmos, aos colegas e à escola;
- 2) dados levantados durante a vivência do programa.

Os dados referentes às escalas foram coletados pela autora em sala de aula em dois momentos: 1) aplicação das escalas aos grupos experimental e de controle, cinco dias antes do início do tratamento; 2) re-aplicação das escalas aos mesmos grupos no dia seguinte ao término do tratamento.

Os dados relativos ao desenvolvimento e vivência do programa foram levantados: 1) das observações feitas pela autora do estudo, na qualidade de observadora; 2) das observações feitas pela Orientadora Educacional que aplicou o programa; 3) da análise dos trabalhos realizados pelos alunos.

Após cada encontro, a autora do estudo, no papel de observadora, e a Orientadora Educacional se reuniam para discutir e analisar as observações feitas e os trabalhos realizados pelos alunos.

Tratamento Estatístico

Para a verificação das hipóteses estatísticas H_1 , H_2 e H_3 foi aplicado o Teste T de Student (Ary et alii, 1972).

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados serão apresentados e analisados na seguinte ordem: 1) resultados do tratamento estatístico; 2) resultados da vivência do programa de jogos espontâneo-criativos.

Resultados do Tratamento Estatístico

H_1

Na tabela 1 são apresentados os dados relativos à primeira hipótese estatística. (H_1)

Tabela 1 - Resultados da aplicação do teste t de Student aos escores obtidos no pré e pós-teste pelos sujeitos do grupo experimental e de controle na escala de atitudes em relação a si mesmo.

GRUPOS	TESTE	n	\bar{X}	t
GE	Pré	30	66,10	-0,410
GC	Pré	23	67,04	$p > 5\%$
GE	Pós	30	68,66	0,558
GC	Pós	23	67,08	$p > 5\%$

Conforme os resultados apresentados na Tabela 1, na qual as médias foram comparadas pelo teste de t de Student, não há diferença significativa entre os escores obtidos no pré e pós-teste das escalas de atitudes em relação a si mesmo, nos grupos experimental e de controle.

Em relação ao pré-teste o t calculado é igual a $-0,410$ e inferior ao t tabelado ($2,035$) ao nível de 5% . Em relação ao pós-teste, o t calculado igual a $0,558$ é, da mesma maneira, inferior ao t tabelado $2,035$ ao nível de 5% .

Deste modo, a H_1 foi rejeitada.

H_2

Na Tabela 2 são apresentados os dados relativos à segunda hipótese . (H_2)

Tabela 2 - Resultados da aplicação do teste t de Student aos escores obtidos no pré e pós-teste pelos sujeitos do grupo experimental e de controle na escala de atitudes em relação aos colegas.

GRUPOS	TESTE	n	\bar{X}	t
GE	Pré	30	52,2	1,444
GC	Pré	23	48,13	p > 5%
GE	Pós	30	53,53	-0,231
GC	Pós	23	52,83	p > 5%

Conforme os resultados apresentados na Tabela 2, na qual as médias foram comparadas pelo teste t de Student, não há diferença significativa entre os escores obtidos no pré e pós-teste das escalas de atitudes em relação aos colegas, nos grupos experimental e de controle.

Em relação ao pré-teste, o t calculado igual a 1,444 é inferior ao t tabelado 2,035, ao nível de 5%. Em relação ao pós-teste, o t calculado igual a -0,231 também é inferior ao t tabelado 2,035 ao nível de 5%.

Assim, a H_2 foi rejeitada.

H_3

Na Tabela 3, são apresentados os resultados da hipótese três (H_3).

Tabela 3 - Resultados da aplicação do teste t de Student aos escores obtidos no pré e pós-teste pelos sujeitos do grupo experimental e de controle na escala de atitudes em relação à escola.

GRUPOS	TESTE	n	\bar{X}	t
GE	Pré	30	85,3	-0,188
GC	Pré	23	86,17	p > 5%
GE	Pós	30	86,46	-0,494
GC	Pós	23	88,47	p > 5%

Conforme os resultados apresentados na Tabela 3, na qual as médias foram comparadas pelo teste t de Student, não há diferença significativa entre os escores obtidos no pré e pós-teste das escalas de atitudes em relação à escola, nos grupos experimental e de controle.

Em relação ao pré-teste, o t calculado igual a -0,188 é inferior ao t tabelado 2,035, ao nível de 5%. Em relação ao pós-teste, o t calculado igual a -0,231 também é inferior ao tabelado 2,035, ao nível de 5%.

Da mesma maneira que as H_1 e H_2 , a H_3 foi igualmente rejeitada.

Tais resultados podem ter como causas possíveis: 1) a curta duração do programa que abrangeu apenas 26 horas-aula; 2) a paralização do programa durante 31 dias, ocorrida devido ao movimento dos professores, e, conseqüentemente, sua aceleração nas três últimas semanas; 3) a presença da autora, no decorrer do programa, na qualidade de observadora e durante o pós-teste, na qualidade de aplicadora - este fato parece ter influído acarretando, como conseqüência um acréscimo de preocupação, nos sujeitos do GE em responder mais rigorosamente aos itens do instrumento, de maneira a conservarem respostas anteriores.

Deve-se considerar que, segundo Snedecor (1948) o dado estatístico é um testemunho e a informação colateral que se vai acumulando durante o experimento deve ser levada em conta. *"É parte da responsabilidade do investigador, reunir todos esses testemunhos para chegar a uma decisão"* (Snedecor, 1948, p. 29). Em vista disso, emerge a importância da análise qualitativa da realização ou vivência do programa que poderá fornecer dados significativos para o estudo em questão.

Resultados da vivência do programa de jogos espontâneo -
criativos

A apresentação e análise dos resultados da vivência do programa obedecerá ao seguinte esquema: 1) re-apresentação dos jogos; 2) relato da vivência; 3) interpretação da vivência.

1º encontro

Início:

A coordenadora iniciou o encontro propondo um trabalho diferente aos alunos, através de encontros de jogos que aconteceriam duas vezes por semana, em horários alternados, durante o 2º semestre de 1980. Explicou que o trabalho constaria de um programa de jogos espontâneo-criativos, cujo objetivo seria auxiliá-los a conhecer melhor a escola, a conhecer melhor os colegas e, também, a conhecer-se melhor.

Indagou ao grupo, em seguida, se aceitaria, ou não, participar desse trabalho, recebendo resposta positiva de todos.

Os alunos mostraram-se curiosos com a nova arrumação da sala, com as 31 cadeiras em círculo e com as mesas afastadas, nos cantos.

Jogo nº 1:

- entrevista (cochicho) com o colega sentado na cadeira ao lado, procurando descobrir (no colega) características e/ou preferências comuns e não comuns (em duplas);
- apresentação oral do resultado das entrevistas (duplas ao grande grupo).

Possibilidades de desenvolvimento dos processos de: percepção de si, do outro, do ambiente, criatividade, comunicação, reflexão, relação, expressão plástica, cooperação.

Vivência:

Desde o início do jogo as conversas entre as duplas foram animadas.

Terminada a entrevista, a primeira dupla apresentou como preferências comuns as frutas, e como características comuns os sorrisos freqüentes. A dupla seguinte contou que o que tinham em comum era o fato de gostarem do mesmo menino da sala. O grupo vibrou ao ouvir essa afirmação. Outras duplas descobriram como características comuns e não comuns: a idade, o número de irmãos, descendência (uma dupla descobriu que ambos eram descendentes de italianos), preferência por músicas folclóricas, etc.

Houve um pequeno período de silêncio, pois as duplas que ainda deviam apresentar-se mostravam-se com dificuldade de falar ao grupo. Aproveitando a oportunidade, a primeira dupla contou muitas outras características comuns que haviam descoberto.

Como ocorreu novamente um período de silêncio, a coordenadora avisou que o jogo terminaria dali a 2 minutos, e quem quisesse contar suas descobertas deveria levantar as mãos. As duplas que ainda não haviam se apresentado levantaram as mãos. Alguns alunos falaram de cabeça baixa, outros com o rosto virado para o lado, ou, então, em voz baixa, mas, dois a dois, contaram ao grupo suas características comuns e não comuns.

Interpretação:

Pela animação da conversa entre as duplas, pela diversidade de características relatadas pelos alunos e também pelo interesse demonstrado pelo grupo em ouvir as características de cada dupla e mais ainda pelo fato de todos terem se expressado ao grupo, mesmo sendo às vezes de cabeça baixa, considerou-se que o jogo possibilitou a vivência positiva dos processos de percepção de si, do outro, comunicação, expressão e relação.

Jogo nº 2:

- colagem em cartolina, com utilização de jornal, em duplas, mostrando como sentem a sala de aula;
- apresentação e explicação oral da colagem (duplas ao grande grupo);
- comentários pessoais e individuais de cada um dos sujeitos sobre como se sentiu no decorrer de todo o encontro.

Possibilidades de desenvolvimento dos processos de: percepção de si, do outro, do ambiente, criatividade, comunicação, reflexão, relação, expressão plástica, cooperação.

Vivência:

No geral, de início, os alunos estranharam o tema da colagem, mas assim que algumas duplas iniciaram o trabalho, logo todos estavam participando. As que completaram a colagem mais rapidamente auxiliaram na limpeza da sala. Quando a maior parte dos alunos já havia terminado, estipulou-se o tempo de 5 minutos para encerramento do trabalho.

Após a conclusão por todas as duplas, iniciou-se a apresentação e explicação de cada colagem, pela respectiva dupla. Muitas situações da realidade da sala de aula foram percebidas, mostradas e compartilhadas nesta apresentação. Apareceram as dificuldades que os alunos sentiam nas aulas de Matemática, problemas de relacionamento entre professor e aluno, o interesse pelas aulas de Técnicas Agrícolas, os vários subgrupos dentro da sala de aula, a percepção do ambiente físico, etc.

Verificou-se que aumentava o interesse do grupo pelos trabalhos apresentados, na medida em que eram expostos. Em cada colagem apresentada, as outras duplas observavam, ouviam as explicações, sorriam e então confirmavam as colocações feitas, através de gestos, ou de exclamações: — é isso mesmo!

Terminada a apresentação, foi perguntado ao grupo se queria olhar de perto algum trabalho. Como se notou interesse, foi facultado aos alunos deslocarem-se e observarem os trabalhos que lhes interessassem.

Resultados:

Apesar da dificuldade inicial de algumas duplas, a colagem mostrou sentimentos, dificuldades e percepções objetivas das diferentes situações da sala de aula e observou-se, mesmo, que muitas delas surpreenderam os alunos. Pela expressão oral ou mesmo corporal, notou-se que as colagens retratavam realmente várias situações da vida do grupo na sala de aula.

Considerações sobre o 1º encontro

A coordenadora solicitou a manifestação de todos os alunos sobre o encontro, um de cada vez. Sem exceção, disseram que gostaram muito de ter participado. Alguns complementaram:

- "é bom fazer aquilo que a gente imagina",
- "é bom fazer uma coisa, sem tempo para começar e terminar";
- "é bom por causa da criatividade";
- "gostei, mas não entendi os trabalhos";
- "é bom, porque o professor não fica em cima da gente".

Os comentários finais dos alunos evidenciaram assim, que o encontro foi satisfatório para eles.

Considerou-se que este primeiro encontro representou um momento positivo para o alcance dos objetivos e dos conceitos ordenadores, tendo em vista os resultados obtidos na vivência dos jogos programados.

2º encontro

Início:

Todo o grupo estava presente, mais uma aluna que havia faltado no encontro anterior. A coordenadora fez indagações ao grupo sobre os jogos realizados no primeiro encontro. Não houve muita disponibilidade dos alunos para falarem sobre os jogos, mas, com a ajuda de um e outro, acabaram relembrando todo o encontro.

Jogo nº 3:

- pesquisa individual de um ritmo ou gesto a ser feito com as mãos;
- apresentação individual do ritmo ou gesto e a subsequente repetição desse mesmo ritmo ou gesto pelo grande grupo (eco), até que todos tenham se apresentado ao grande grupo.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: criatividade, expressão rítmica e gestual, percepção de si do outro, cooperação, comunicação, relacionamento.

Vivência:

Em seqüência, a partir da esquerda da coordenadora, um aluno de cada vez mostrou o ritmo ou o gesto escolhido, sendo em seguida imitado por todo o grupo restante, com animação. Alguns mostraram dificuldade e não o fizeram na seqüência indicada, mas na segunda solicitação da coordenadora participaram normalmente. Apenas um aluno não quis mostrar seu ritmo, limitando-se a imitar a apresentação dos outros. Alguns tiveram sua proposta repetida várias vezes pelo grupo; outros mostraram ritmo e gesto simultaneamente; outros realizaram o gesto ou ritmo com timidez; outros ainda demonstraram, na expressão do rosto, a satisfação que sentiam em realizar seu ritmo ou gesto.

Interpretação:

Foram apresentadas expressões rítmicas e gestuais diversificadas e criativas. Observou-se uma integração no grupo através do ritmo ou do gesto e também ficou evidente a satisfação de cada aluno ao ver ou ouvir seu gesto ou ritmo sendo repetido pelo grupo. Considerou-se que foi uma oportunidade adequada para a vivência dos processos de criatividade e espontaneidade, percepção de si e do outro, comunicação, cooperação.

Jogo nº 4:

- proposição de várias atividades de acordo com vários critérios. Exemplo: o coordenador do grupo diz "*quem tem cabelos lisos mexe os braços; quem tem cabelos crespos mexe as pernas; quem nunca brigou com o irmão fica sentado, etc.*".

A regra do jogo é cada um responder de acordo com aquilo que sente sem se importar com os outros - eu posso achar que meus cabelos são lisos e meus amigos podem achar que eles são crespos...;

- comentários pessoais sobre os jogos, em termos de o que perceberam, durante o seu desenvolvimento, em relação a si mesmos e em relação ao grupo, se encontraram dificuldades ou não, se gostarem de realizar os movimentos propostos, etc.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção do outro, expressão corporal, reflexão, expressão oral.

Vivência:

Alguns exemplos de movimentos propostos:

- quem está de blusa branca, põe as mãos nos joelhos;
- quem gosta de futebol, fica de pé;
- quem gosta de televisão, senta na cadeira;
- quem tem cabelo comprido mostra a língua;
- quem tem cabelo curto bate palmas;
- quem é alto mexe a cabeça;
- quem é baixo mexe os braços;
- quem tem olhos claros bate palmas;
- quem tem olhos escuros bate os pés.

Foi excelente a participação do grupo neste jogo. Os alunos mostravam-se atentos para perceber se deveriam ou não reali-

zar os movimentos. Quase no final, quando foi proposto "*quem nunca brigou com o irmão fica sentado*", eles se divertiram porque todos ficaram em pé, sem exceção.

Interpretação:

A vivência deste jogo foi dinâmica e divertida para o grupo, tanto na realização dos movimentos como, também, na observação de quem tinha, ou não, a característica mencionada pela coordenadora.

Os alunos mostraram-se descontraídos e alegres nos comentários. Alguns colocaram que sentiram um pouco de dificuldade, pois tinham de fazer duas coisas: 1.^a) pensar se possuíam, ou não, a característica mencionada; 2.^a) realizar, ou não, o movimento. Disseram, também, que algumas vezes se atrapalharam. Um deles declarou não saber se tinha olhos claros ou escuros.

Considerou-se que este jogo foi uma boa oportunidade para os alunos identificarem suas características e preferências, assim como, no geral, as preferências dos colegas.

Jogo nº 5:

- formação de grupos; passeio de todos os alunos, dentro de círculo riscado no chão, como se estivessem em uma rua calma e alegre; o coordenador propõe a escolha de um colega e o passeio continua aos pares; em seguida é proposta a escolha de outra dupla; assim, são formados grupos para o próximo jogo.

Possibilidades de desenvolvimento dos processos de: comunicação, relacionamento, escolha.

Vivência:

Quando os alunos entraram no círculo já começaram a tumultuar, gerando confusão. Prontamente a coordenadora indicou que sentassem de volta, nas cadeiras. Novamente lembrou a necessidade de andarem devagar. A tentativa seguinte foi menos tumultuada, e com alguma dificuldade se conseguiu a divisão da classe em grupos de 4 alunos.

Interpretação:

Este jogo não foi adequado ao grupo neste momento ou não adequado a um grupo de muitos alunos (31). Pela confusão que a proposta do jogo gerou, considerou-se este procedimento inadequado neste momento.

Jogo nº 6:

- montagem feita com sucata representando como o grupo vê a escola (grupos de 4 alunos formados no jogo anterior);
- apresentação e explicação oral das montagens (grupos de 4 alunos ao grande grupo);
- comentários sobre o encontro estabelecendo uma relação com o encontro anterior, enfatizando como foram percebidas e sentidas as diversas situações ou atividades propostas (individualmente).

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção do outro, criatividade, reflexão, expressão plástica e oral, relacionamento, dentre outros.

Vivência:

Alguns grupos montaram rapidamente o trabalho, enquanto outros demoraram muito tempo. Com uma única exceção (3º grupo) estiveram atentos à apresentação e à explicação oral das montagens, identificando vários pontos da escola, antes mesmo da correspondente explicação.

Na montagem feita pelo 3º grupo, o mais agitado, dois aspectos foram representados de forma incomum, por objetos gigantes em relação ao tamanho das demais peças da escola: um vasilhame de um litro, representando um aluno do grupo, e um rolo de papel higiênico representando o banheiro da escola. Os alunos deste grupo de puseram a rir enquanto explicavam seu trabalho. A coordenadora continuou a dialogar com o grupo, da mesma maneira como havia feito com os anteriores, depois passando para o grupo seguinte. Na apresentação do 6º grupo, o 3º solicitou permissão para modificar sua montagem, que foi concedida pela coordenadora. Aquele aluno que se representou por um objeto de tamanho exagerado, imediatamente retirou-o da montagem e, visivelmente embaraçado, sem saber o que fazer com ele, entregou-o à coordenadora. Enquanto isso os outros do grupo arrumavam adequadamente o tamanho do banheiro e acrescentavam partes da escola que estavam faltando. Ao final das outras apresentações mostraram o seu novo trabalho, agora com objetividade, ao nível dos demais grupos.

Aspectos da escola mais notados: cantina, trator, pedra com placa alusiva à fundação, caixa d'água, cancha de esportes, corredores cobertos, e, presente em todas as montagens, uma cerca de arame que contorna a área escolar.

Nos comentários um aluno disse não ter gostado de fazer a montagem, enquanto os demais discordaram, julgando aqueles jogos muito bons para a criatividade.

Interpretação:

O processo observado neste jogo foi considerado positivo para a integração dos alunos, para a percepção da escola como um todo e, também, como oportunidade de mudança de comportamento para o terceiro grupo, que valeu como experiência para os demais alunos da classe. Concluiu-se, juntamente com os alunos, que estes não conhecem objetivamente a escola onde estudam, pois, nenhuma montagem a retratou em todos os seus aspectos.

Considerou-se que este jogo proporcionou aos alunos a oportunidade de vivência dos processos de percepção da escola, percepção do outro, criatividade, expressão plástica, relacionamento. Principalmente a oportunidade de assumir um novo comportamento adequado à realidade, propondo e realizando uma nova resposta, tendo em vista a inadequação da primeira resposta dada à proposta feita pelo jogo.

Considerações sobre o 2º encontro

Alguns alunos indicados pela coordenadora, afirmaram que o encontro havia sido muito bom. O que mais gostaram foi do jogo de identificação "*quem tem...*" que exigiu muita atenção e também movimentação.

Observou-se uma melhoria quanto à comunicação com o grupo. Todos os alunos comentaram naturalmente os jogos, sendo que nenhum virou o rosto ou abaixou a cabeça no momento de falar ao grupo, fato este acontecido no 1º encontro.

Analisando os resultados dos jogos, considerou-se que o 2º encontro ofereceu oportunidade de vivências adequadas para o atingimento dos objetivos e conceitos ordenadores do programa.

3º encontro

Início:

O grupo foi acrescido de mais uma aluna, que havia desistido de frequentar a 5.^a série e, neste dia voltava à escola. Os alunos deram-lhe conhecimento dos jogos já realizados. Um deles solicitou à coordenadora as datas e os horários dos próximos encontros, para não acontecer de perdê-los por falta às aulas (à escola).

Foi amplamente comentada a montagem sobre a escola, e os alunos perceberam que nenhuma delas mostrou a escola completa, e que só após o trabalho passaram a descobrir mais as coisas da escola. Lembraram algumas ausências nas montagens efetuadas: a ala de Formação Especial, o vestiário, a arena, o jardim, etc. Disseram, ainda, que este jogo os levou a desenvolver a memória, a observação e o raciocínio.

Jogo nº 7:

- sílabas e gestos ritmados. O coordenador apresenta as sílabas Plic, Ploc, Plic, Ploc, Plic, Ploc, Ploc, Ploc, acompanhadas de gestos, marcando os tempos de acordo com a sequência forte, fraco, forte, fraco, forte, fraco, fraco, fraco. Os alunos juntos, marcando o ritmo repetem o gesto do coordenador, sendo que a cada repetição da sequência, os gestos são modificados. Em seguida, os alunos que quiserem assumem a iniciativa de apresentar ao grupo novos gestos rítmicos.

Possibilidades de desenvolvimento dos processos de: percepção de si, do outro, criatividade, espontaneidade, ritmo, comunicação.

Vivência:

Os alunos acompanharam os movimentos ritmados que a coordenadora ia propondo ao som das sílabas repetidas que formavam uma frase rítmica. Alguns voluntários, um de cada vez, propuseram outros movimentos e gestos. Realizaram-se os mais variados movimentos com todas as partes do corpo: mãos, braços, pés, pernas, tronco, cabeça, ombros, cotovelos, etc.

Interpretação

A participação foi ótima e os movimentos propostos pelos alunos foram bem variados. Considerou-se que este jogo proporcionou oportunidade de vivência dos processos de percepção de si e do próprio corpo, criatividade, espontaneidade, ritmo, comunicação.

Jogo nº 8:

- jogo do capitão. Na linha do jogo anterior, o capitão lidera movimentos corporais ritmados e o grande grupo segue seus movimentos. Um voluntário, que fica fora da sala, deve, entrando nela, pesquisar e identificar quem está liderando os movimentos. Descoberto o líder, vai este para fora da sala enquanto se escolhe novo líder. Caso o aluno não identifique o líder na primeira vez, o coordenador lhe oferece novas oportunidades;
- comentários buscando levantar dados sobre o efeito da realização de gestos e movimentos ritmados, sobre a pró

pria pessoa que os realiza e também sobre a dificuldade ou facilidade de se imitar gestos e movimentos das outras pessoas.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção de si, do outro, criatividade e espontaneidade, atenção.

Vivência:

O primeiro voluntário demorou um pouco para descobrir o líder, mas conseguiu identificá-lo ajudado por outros colegas. Outros alunos se dispuseram prontamente a desempenhar esses papéis requisitados pelo jogo. A participação do grupo foi muito boa e houve grande variedade de movimentos propostos.

Nos comentários, os participantes afirmaram ter gostado muito do jogo, porque mexe com o corpo e é divertido. Um aluno contou que não conseguiu imitar com perfeição os movimentos dos colegas em alguns momentos do jogo.

Interpretações:

Pela espontaneidade de participação, considerou-se a vivência desse jogo um exercício de percepção do próprio corpo, percepção do outro, criatividade. Ficou evidenciado que um aluno experimentou a percepção de suas limitações quanto à imitação de movimentos corporais.

Jogo nº 9:

- cada aluno troca sua pasta escolar com o colega ao lado (duplas). A um sinal, observa atentamente a pasta do colega em todos os seus detalhes. A um outro sinal, deve descrever, sem olhar, o mais detalhadamente possível, sua própria pasta ao colega que a observou. Em seguida, o colega faz o mesmo em relação à sua própria pasta.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção visual e tátil , comunicação, relacionamento, expressão oral.

Vivência:

Os alunos pareceram curiosos com a proposta de trocar de pastas escolares, entretanto observaram durante muito pouco tempo os detalhes da pasta do colega. Também na descrição de sua própria pasta demonstraram conhecer poucos detalhes. Ao final do jogo, alguns alunos comentaram que após a atividade descobriram muitos pormenores tanto de sua própria pasta como da pasta do colega anteriormente ignorados.

Interpretação:

No jogo das pastas, pela pouca exploração do material, os alunos permitiram concluir que lhes faltou experiência, ou que não estavam acostumados a esse tipo de atividade, do qual efetivamente necessitam, pois não utilizaram suas normais possibilidades de percepção tátil, visual ou mesmo olfativa.

As possibilidades deste jogo quanto à percepção tátil e visual quase não foram exploradas. Pode-se considerar que este jogo tenha dado oportunidade de sensibilização para um melhor aproveitamento dos nossos sentidos.

Jogo nº 10:

- ao ritmo da música, riscar com lápis-cera uma folha de cartolina, trocando de lápis e/ou de lugar com o colega da direita, ou da esquerda, segundo as ordens do coordenador (grupos de 5 elementos sorteados pelos números pares e ímpares da lista de chamada da escola);

- exposição dos trabalhos;
- comentários de cada equipe sobre o que sentiu ao participar de um grupo diferente (sorteio), durante a realização do jogo, e também como reagiu às diversas ordens de troca de lugar e lápis;
- indicação de alguns alunos para contarem como sentiram todo o encontro.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção de si, do outro e do espaço, percepção de limites, cooperação, criatividade, espontaneidade, relacionamento.

Vivência:

Os grupos foram formados de acordo com a sequência de números pares e ímpares da chamada. Alguns alunos não gostaram dessa formação de grupos diferente e pediram para trocar de grupo com outros colegas. Não foi atendida essa solicitação, porque o objetivo era integrar a classe.

Durante o jogo houve muita conversa e os alunos quase não escutaram a música. Em dois grupos, apesar das várias trocas de lugares dos elementos, os rabiscos continuaram separados, e uma aluna só trocou de lugar no fim do jogo, quando a música estava terminada.

Os trabalhos foram expostos na parede da sala e cada aluno contou como se sentiu em relação às trocas de lápis e de lugar com os colegas, bem como fazendo o trabalho na cartolina.

Interpretação:

Observou-se que a maioria considerou positiva a experiência do jogo, assim como, de trabalhar com colegas com os quais não haviam trabalhado antes. A aluna que mais havia reclamado da formação dos grupos foi a que mais a aprovou no final.

Nos comentários finais, além dos alunos solicitados, surgiram outros, espontaneamente, apoiando as manifestações favoráveis. Apenas um aluno achou que o jogo foi bobagem...

Considerações sobre o 3º encontro

Pela participação ativa e interessada de todo o grupo e analisando-a em função dos objetivos, considerou-se excelente o 3º encontro. No todo, o grupo pareceu mais integrado e as propostas mais adequadas às suas necessidades. Observou-se que a saída dos alunos da sala, ao final do encontro, foi naturalmente organizada (no 1º encontro a coordenadora sentiu a necessidade de dirigir a saída, indicando 5 alunos de cada vez).

Outro fato positivo é que, espontaneamente, alguns deles cuidaram de manter silêncio quando outro colega fazia seu comentário. Também comentaram, no final, que apesar da reclamação inicial, gostaram de trabalhar com grupos diferentes.

4º encontro

Início:

Os alunos chegaram agitados devido a um problema, muito grave, ocorrido com uma colega da escola, que envolvia uma fuga e a polícia e possivelmente por isso quase não comentaram os jogos do encontro anterior.

Jogo nº 11:

- exploração do espaço através de trocas de lugar e de postura em pequenos grupos. Posições: de pé, sentado na cadeira e sentado no chão. Observação e posterior comentário sobre essas mudanças. Exemplos: como viram o grupo quando estavam sentados no chão? Como se sentiam no espaço em cada postura?, etc.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção do espaço, expressão oral, percepção do ambiente, dentre outros.

Vivência:

Esse jogo não interessou muito ao grupo, não obstante tenha sido proveitoso para alguns alunos, que fizeram importantes colocações sobre espaço. Esses alunos foram os que tiveram mais dificuldades em alguns dos jogos anteriores.

Interpretação:

As possibilidades deste jogo quanto à percepção de espaço e do ambiente parece que foram aproveitadas apenas por alguns alunos.

Jogo nº 12:

- após dizer "*quando eu chegar em casa eu vou...*", um aluno mostra, com mímica, a ação que vai praticar ao chegar em casa. O aluno seguinte, antes de mostrar uma ação de sua escolha - que igualmente vai praticar quando chegar em casa - repete o gesto do aluno anterior. E assim por diante. Conforme as dificuldades apresentadas pelo acri

cimo de gestos, o coordenador diz para o próximo aluno iniciar novamente a sequência, ou, então, solicita a ajuda do grupo para os colegas que a necessitem.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: criatividade, espontaneidade, expressão corporal, percepção do próprio corpo, percepção do outro, comunicação não verbal, relacionamento, memória visual.

Vivência:

Foi interessante e houve boa participação - todos estiveram atentos para as mímicas, bem variadas: vou brincar, apanhar de minha mãe, fazer compras, limpar a casa, etc.

Observou-se que alguns alunos tinham dificuldade de repetir apenas dois gestos anteriores, enquanto outros repetiam cinco ou mais, com facilidade. Toda vez que algum aluno não lembrava do gesto anterior, os colegas o ajudavam, e quando a sequência se tornava mais longa (6 gestos, ou mais) a coordenadora indicava que era para iniciar nova sequência.

Interpretação:

Considerou-se que foi proporcionada, neste jogo, a vivência dos processos de percepção de si, do outro e do ambiente, além de criatividade, espontaneidade, expressão corporal, memória visual.

Jogo nº 13:

- um aluno voluntário coloca-se de olhos fechados no centro da roda, formada pelos demais colegas, que gira devagar. Em determinado momento, o aluno do centro aponta na direção de qualquer colega, o qual dirá, em voz alta,

o nome do aluno que está no centro. O aluno do centro deve ser capaz de identificar o colega que o chamou, pelo timbre de sua voz. Independentemente de essa identificação ter sido correta, ou não, esses alunos trocam de lugar (grande grupo);

- comentários sobre o jogo realizado.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção auditiva, relacionamento, percepção do outro, atenção.

Vivência:

Como todos queriam ser apontados pelo aluno do centro, quando este levantava o braço para fazer a indicação, a maioria empurrava os colegas da frente amontoavam-se na direção dada pelo braço do colega do centro. Duas alunas aborreceram-se e saíram do jogo. Todos queriam ter sua oportunidade de ficar no centro e por isso não desejavam que o jogo parasse.

Interpretação:

Embora o jogo tenha possibilitado a vivência dos processos de percepção auditiva, percepção do outro (identificar sua voz e dizer seu nome) para alguns alunos, houve prejuízos para o grupo, porque o critério da escolha de quem falaria o nome do colega não foi adequado.

Jogo nº 14:

- formação aleatória de grupos. Os alunos escolhem papéis de diferentes cores. Esses papéis são oferecidos individualmente aos alunos, em forma de leque. Cada aluno explora o papel que escolheu. Em seguida propõe-se a formação de vários grupos, de acordo com as cores escolhidas. Forma-se um grupo com a cor azul, outro com a cor verde, etc.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção visual e tátil, comunicação, relacionamento percepção do outro.

Vivência:

Cada aluno escolheu um papel colorido e em seguida explorou o material de todas as maneiras possíveis. Depois que esgotaram as possibilidades do material, foram solicitados a formar grupos de acordo com as cores.

Interpretação:

Este jogo mostrou-se adequado para a divisão aleatória de grupos. Observou-se, também, que, comparando o pouco tempo que o grupo utilizou para explorar a pasta (jogo nº 9, 3º encontro) desta vez houve disponibilidade maior para explorar o papel, tentando descobrir todas as suas possibilidades (dobrar, enrolar, amassar, rasgar).

Novamente, como em outro sorteio de grupos, alguns alunos não gostaram de ficar separados de seus melhores amigos. Entretanto concordaram, pois foi explicado que era por pouco tempo.

Jogo nº 15:

- através de pantomimas, mostrar quais as atividades que o grupo costuma realizar nas 24 horas do dia (pequenos grupos);
- identificação das ações representadas por mímica, por grupos alternados. Exemplo: o grupo rosa identifica as ações que o grupo azul apresentou, o grupo azul identifica as do grupo amarelo, e assim por diante;
- comentários gerais sobre o encontro.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: criatividade e espontaneidade, relacionamento, expressão corporal, percepção de si, percepção do outro.

Vivência:

Houve grande aceitação para a proposta da pantomima. Com muita disponibilidade, em pouco tempo, os alunos discutiram, em grupos, o que gostariam de apresentar.

A ordem das apresentações foi deixada livre. Todos participaram com desenvoltura e animação das pantomimas. Como os grupos eram em número de 7, houve repetição de ações, e a tarefa de identificação ficou dificultada.

Interpretação:

Considerou-se que através da pantomima, os alunos experienciaram o processo de criatividade e espontaneidade, expressão corporal, relacionamento, dentre outros. Observou-se, no entanto, que o elevado número de grupos dificultou, tanto a identificação das ações, como também, fez decrescer, no final, o interesse do grupo pelas apresentações.

Talvez o tema também não tenha sido oportuno, pois ao invés de ser "*o que o grupo faz nas 24 horas do dia*" poderia ter sido "*como ajudar a aluna que está com problema*", uma vez que essa parecia ser a maior preocupação do grupo, naquele momento.

Considerações sobre o 4º encontro

Analisando os resultados dos encontros anteriores, considerou-se que houve mudança no grupo em alguns processos básicos

como a espontaneidade, a comunicação e o relacionamento. As dificuldades de alguns alunos de falar sobre suas próprias características ao grupo, no 1º encontro, se comparadas com a espontaneidade de todos de mostrar com mímicas em casa e depois através de pantomimas o que fazem durante o dia, podem evidenciar o desenvolvimento do grupo.

5º encontro

Início:

Comentários sobre diferenças no ambiente (sala diferente, pouco menor que a utilizada nos encontros anteriores) e no grupo (presença de aluno novo).

Jogo nº 16:

- os alunos são solicitados a realizar movimentos indicados pela coordenadora do grupo quando as ordens forem antecedidas das palavras "macaco Simão" (grande grupo). Exemplo: macaco Simão manda mexer as mãos; macaco Simão manda colocar as mãos na cintura, etc. Caso a ordem seja "mexer os ombros", não deve ser obedecida porque não foi precedida das palavras "macaco Simão".

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção auditiva e discriminativa, expressão corporal, percepção do próprio corpo.

Vivência:

Este jogo foi bem dinâmico e teve ótima participação. Os alunos que erravam logo percebiam o erro pelo fato de estarem diferentes dos outros e então se empenhavam em continuá-lo com mais atenção. Observou-se que houve muitos erros no início do jogo, não sendo no entanto repetidos posteriormente.

Interpretação:

Considerou-se que este jogo propiciou a vivência dos processos de percepção auditiva, percepção do próprio corpo, atenção, dentre outros. Observou-se dificuldades quanto a discriminação das ordens.

A dinâmica proposta no jogo e a participação corporal que exige dos alunos possibilitaram momentos de alegria e descontração para o grupo.

Jogo nº 17:

- a mesma proposta do jogo nº 13, de percepção auditiva, realizada no 4º encontro, com uma pequena modificação: quem indica o colega da roda, que deve dizer o nome do aluno colocado ao centro, é a própria coordenadora, através de um toque no ombro do aluno escolhido;
- comentários sobre os dois jogos.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção auditiva e discriminativa, percepção do outro, relacionamento.

Vivência:

Este jogo foi repetido a pedido de muitos alunos que não foram escolhidos para identificar o colega, no encontro anterior. A mudança na regra foi positiva e desta vez não houve empurrões.

Interpretação:

Considerou-se este jogo uma ótima oportunidade de percepção de si, do outro, como também de desenvolver a relação. Observou-se a satisfação e a alegria do aluno quando sua voz era identificada pelo colega.

Como não havia compromisso com o acerto, a participação foi tranqüila, sem perturbações.

Jogo nº 18:

- comunicação entre dois líderes. O grupo é dividido em 2 subgrupos (A e B) que se colocam frente a frente. É proposto um diálogo entre 2 líderes do grupo, devendo as lideranças serem exercidas por todos os alunos, um de cada vez (a coordenadora indica o momento da mudança de líder). Esse diálogo entre os 2 líderes deverá ser reproduzido por seu respectivo grupo como um eco. O diálogo será realizado utilizando-se alternadamente 1 ou 2 vogais, sílabas, palavras ou gestos, conforme a orientação da coordenadora. No final os ecos são trocados e o grupo "A" faz eco para o líder do grupo "B", e o grupo "B" faz o eco do grupo "A". O jogo termina quando todos os alunos tiverem passado pelo papel de líder (dois subgrupos);
- comentários pessoais sobre o jogo, sempre sob o enfoque de os alunos compartilharem suas experiências pessoais (alguns alunos).

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: espontaneidade, criatividade, percepção auditiva, expressão oral e gestual, comunicação, relacionamento.

Vivência:

No começo, os líderes tiveram um pouco de dificuldade para escolher e dizer dentro de um ritmo adequado para o grupo, a vogal ou sílaba escolhida. Logo depois, o jogo desenvolveu-se

muito bem, com interesse dos alunos, e dentro de uma dinâmica que parecia satisfazer a todos. No final, houve novo declínio no andamento, com alguns líderes muito demorados na verbalização da palavra ou na realização do gesto. Todos os alunos passaram pela liderança.

Interpretação:

Este jogo proporcionou a vivência do processo de espontaneidade, criatividade e comunicação. Foi um jogo demorado e a diminuição do entusiasmo e do ritmo do grupo ao final, talvez tenha sido ocasionado pelo elevado número de participantes.

Jogo nº 19:

- preparação: de olhos fechados, os alunos deverão pensar em seu bairro;
- colagem individual com cartolinas e revistas, representando como cada um vê o seu próprio bairro;
- descrição escrita da colagem (individual).

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção do ambiente, criatividade, expressão plástica, expressão escrita.

Vivência:

Foi realizada uma preparação para a colagem: de olhos fechados, os alunos pensaram sobre o trajeto da escola à sua casa. Em seguida, pensaram sobre as ruas, árvores, casas de seu bairro. Após percorrerem em pensamento toda a área do bairro, abriram os olhos e prepararam-se para expressar essa vivência por meio de colagem.

Cartolinas, colas e revistas foram distribuídas para a confecção do trabalho: *"como vejo meu bairro"*.

A colagem despertou interesse dos alunos. Observou-se que trabalhavam com satisfação e apenas alguns reclamaram por não encontrarem nas revistas as figuras que queriam.

Em seqüência à colagem, cada aluno apresentou seu próprio bairro através de uma descrição escrita.

Neste encontro, não houve tempo para os comentários finais.

Interpretação:

Considerou-se a colagem como um bom momento do grupo, dirigido à percepção e à criatividade. Dois alunos afastaram-se um pouco da proposta, mostrando na colagem, pessoas conhecidas que nada tinham a ver com o bairro. Dois outros reclamaram muito das revistas; pareceu terem dificuldade em criar imagens do bairro, a partir do material disponível.

Considerações sobre o 5º encontro:

Analisando os resultados deste encontro, considerou-se que foi satisfatório como mais uma etapa para o alcance dos objetivos e conceitos ordenadores do programa.

6º encontro

Início:

Os alunos comentaram o encontro anterior e se mostraram interessados em ver todas as colagens sobre os bairros. Foi feita uma exposição das mesmas pelos próprios após o que, a coordenadora leu para o grupo um resumo das descrições escritas no encontro anterior sobre o assunto.

Jogo nº 20:

- formação de subgrupos tendo por critério a distribuição de balas de diferentes cores;
- discussão em grupo sobre os trabalhos já realizados, buscando identificar: 1) as diferenças entre as duas colagens e entre os dois trabalhos feitos com cartolina; 2) quais as atividades de que mais gostaram; 3) o que seria importante fazer para melhorar os encontros; 4) qual o jogo que gostariam de repetir; 5) qual o jogo que gostariam de propor. As questões são colocadas no quadro de giz. Após a discussão, os alunos recebem papel e lápis para responderem as questões, individualmente.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: expressão oral, comunicação, relacionamento, reflexão, pensamento crítico.

Vivência:

Alguns alunos que anteriormente haviam mostrado dificuldade em trabalhar em grupos novos, neste encontro interagiram naturalmente nos grupos sorteados.

Interpretação:

O levantamento feito mostrou que todos estavam considerando os jogos interessantes e divertidos. Para a repetição, os jogos nº 8 (macaco Simão), nº 10 (da cartolina e lápis cera) e o nº 16 (capitão), foram os mais solicitados. Vários jogos foram sugeridos como "paga o pato", "estátuas" e outros.

Jogo nº 21: Pantomima:

- em grupos, mostrar através de gestos cenas de programa de TV, ou de filme, ou então contar uma estória criada ou vivida por eles (os mesmos subgrupos da atividade anterior);
- identificação dos conteúdos das pantomimas por grupos alternados. Exemplo: o grupo cor café identifica a estória ou filme do grupo laranja, etc.;
- comentários gerais sobre o encontro, no mesmo sentido do anterior.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção dos conteúdos das pantomimas, expressão corporal, relacionamento, percepção de si, do outro e do ambiente

Vivência:

Foram apresentadas pantomimas sobre Programa de TV (Jornal Nacional), Filme (cenas de tiroteio e de luta corporal) e estórias cômicas criadas pelos próprios alunos. Esta atividade despertou grande interesse em todos.

Interpretação:

Neste jogo o grupo mostrou-se mais espontâneo e criativo, em comparação com os encontros anteriores. Vários alunos solicitaram que em todos os encontros tivessem tempo para pantomimas com tema livre.

Considerações sobre o 6º encontro

No desempenho do grupo nas pantomimas, pode-se notar como houve desenvolvimento da percepção do corpo, espontaneidade, criatividade e relacionamento entre os alunos.

7º encontroInício:

Os alunos comentaram o encontro anterior, detendo-se, principalmente, nas pantomimas. Ao final dos comentários, a coordenadora apresentou ao grupo o resultado do levantamento feito no encontro anterior.

Jogo nº 22: Jogo do contrário:

- distribuição de 1/4 de folha de jornal para cada aluno e proposta de transformá-lo em bola de papel;
- realização de movimentos e atividades, com a bola de jornal, sempre contrárias às ações propostas pela coordenadora (coordenadora e grande grupo). Exemplo: pegue a bolinha X solte a bolinha; jogue para baixo X jogue para cima; etc.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção discriminativa, percepção tátil, reflexão.

Vivência:

Durante todo o jogo, os alunos se mostraram interessados e quase não houve erros.

Interpretação:

Comparando-se com jogos semelhantes, realizados anteriormente, observou-se desenvolvimento nos processos de percepção, atenção, dentre outros.

Jogo nº 23: Ritmo e movimento:

- execução de atividades individuais livres com a bolinha de jornal, seguindo o ritmo da música apresentada (individual).

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: expressão gestual e rítmica, espontaneidade e criatividade.

Vivência:

Os alunos demonstraram criatividade, brincando com a bola de jornal de inúmeras maneiras. Apesar da proposta ser de jogar individualmente, alguns alunos brincaram juntos.

Interpretação:

Observou-se que este jogo possibilitou a vivência dos processos de criatividade e também de relacionamento. O fato dos alunos descobrirem experimentarem brincar com a bola de inúmeras e variadas maneiras e mais o fato de alguns alunos espontaneamente brincarem juntos, evidencia que os processos de percepção de si e do outro, criatividade e espontaneidade se encontram em desenvolvimento nos alunos.

Jogo nº 24: Formação de grupos

- sorteio de papéis dobrados contendo palavras que formam conjuntos. Cada conjunto se constitui em um grupo. Exemplo: conjunto de peças do vestuário, conjunto de flores, de ferramentas, etc.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção de conjuntos, relacionamento, percepção do outro.

Vivência:

Considerou-se este jogo adequado, pois, naturalmente, sem reclamações, foram formados os grupos.

Interpretação:

A divisão do grupo por sorteio ocasionou a oportunidade de vivência em grupos novos, desenvolvimento de percepção do outro e relacionamento.

Jogo nº 25:

- demonstração, através de pantomima, das atividades e dos jogos que o grupo realiza durante o recreio (pequenos grupos ao grande grupo);
- identificação das atividades por grupos alternados. Exemplo: o grupo de flores conta quais as atividades que viu o grupo de ferramentas realizar. Caso o relato não esteja completo, o grupo objeto da descrição o complementa. E assim por diante com os outros grupos (pequenos grupos ao grande grupo);
- comentários. Cada aluno diz uma palavra sobre o encontro.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: expressão e comunicação corporal, criatividade e espontaneidade, relacionamento, percepção do recreio, percepção dos conteúdos das pantomimas.

Vivência:

Rapidamente os grupos combinaram a apresentação, cuja ordem ficou à escolha do grupo. Como o tema era comum, vários grupos apresentaram várias atividades semelhantes.

Interpretação:

Considerou-se que o jogo se constitui em oportunidade de vivência dos processos de criatividade, espontaneidade, expressão corporal, relacionamento. No entanto, o tema único "*recreio*" limitou a expressão do grupo, comparando-se com o desempenho na pantomima anterior, que foi livre.

Talvez a percepção que os alunos têm do recreio não esteja adequada à realidade ou, então, durante o recreio os alunos realizam sempre as mesmas atividades.

Considerações sobre o encontro

Observou-se que os alunos constantemente se interessam em ouvir os comentários dos colegas, que parecem confiar no trabalho e que igualmente se sentem confiantes para buscar novas alternativas, expressar sentimentos, dúvidas, opiniões. Estes fatos evidenciam que a vivência do programa está dirigida ao alcance dos objetivos propostos.

8º encontro

Início:

Comentários de alguns alunos sobre a paralização das aulas e dos encontros.

Jogo nº 26:

- um voluntário se coloca sentado no centro do círculo, com os olhos fechados. A coordenadora escreve no quadro de giz o nome do aluno que dirá a frase "*paga o pato*". O aluno do centro deverá identificar o companheiro, pela

voz, dizendo seu nome. Posteriormente a coordenadora in
dica vários alunos, um de cada vez, para escreverem no
quadro o nome de quem dirá a frase "*paga o pato*";

- comentários pessoais sobre o jogo: dificuldades para
identificar a pessoa através da voz, para conhecer e es
crever corretamente o nome do colega, sensação de ficar
de olho fechado no centro da roda, etc.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percep
ção do espaço, percepção auditiva, discriminativa, percepção do
outro, dentre outros.

Vivência:

Como o jogo despertou muito interesse, ofereceu-se oportu
nidade para todos os alunos irem ao centro. Não houve erros na
identificação, apenas alguns alunos não sabiam escrever correta
mente o nome dos colegas..

Interpretação:

Considerou-se este jogo propício à vivência dos processos
de percepção de si e do outro, comunicação, relacionamento, den
tre outros.

Ficou demonstrado que os alunos reconhecem cada colega pe
lo timbre de voz. Alguns comentaram as dificuldades que sentiram
para escrever corretamente o nome do colega, no quadro, e, outros
contaram que foi difícil permanecer, algum tempo, de olhos fecha
dos.

Jogo nº 27:

- representação individual e simultânea de todos os alunos
utilizando apenas as mãos como recurso. Enquanto a coor

denadora conta uma estória, os alunos, através de movimentos e gestos com as mãos, acompanham representando as várias situações e personagens apresentados na estória.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: espontaneidade e criatividade, percepção e expressão gestual.

Repetição do jogo do macaco Simão (vide jogo nº 16, 5º encontro).

Vivência:

Cada aluno, à sua maneira, representou com as mãos os personagens, ambientes, situações e fatos da estória narrada pela coordenadora.

Interpretação:

Observou-se que este jogo proporcionou aos alunos a oportunidade de descobrir as potencialidades das mãos, como meios de comunicação e expressão.

Jogo nº 28: Formação de grupos através de escolha.

- a coordenadora escolhe um aluno que por sua vez escolhe outro colega. Esse colega escolhe outro, e assim por diante, até se completar um grupo de 5 elementos. A coordenadora inicia novamente escolhendo o primeiro aluno do novo grupo e continua até a formação de todos os grupos.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção, relacionamento, escolha.

Vivência:

A formação dos primeiros grupos foi tranqüila, no entanto, nas últimas houve reclamações, pois todos queriam ser escolhidos de imediato.

Interpretação:

Neste jogo, a escolha e o escolhido ficaram em destaque, sendo assim, este jogo não foi considerado adequado para divisão de grupos. Para os escolhidos em primeiro lugar foi uma experiência positiva, no entanto, o mesmo não aconteceu para os últimos, que reclamaram muito.

Jogo nº 29:

- representação de uma estória criada ou vivida pelo grupo, com pantomima;
- identificação da estória por grupos alternados, nos moldes dos jogos anteriores;
- comentários gerais sobre o encontro.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção de si e do outro, espontaneidade e criatividade, relacionamento, percepção do conteúdo das estórias.

Vivência:

Novamente a proposta de pantomima como tema livre, rapidamente mobilizou os grupos. Todas as estórias apresentadas foram inventadas pelos alunos, e nelas predominaram ora cenas cômicas, ora cenas de lutas. As apresentações interessaram a todos.

Interpretação:

Novamente observou-se grande animação, criatividade e espontaneidade tanto para planejar como para realizar as pantomimas. As estórias foram diversificadas, interessantes e apreciados com satisfação por todos.

Considerou-se este jogo adequado para a vivência dos processos de criatividade, espontaneidade, relacionamento.

Considerações sobre o encontro

Observou-se que o desempenho do grupo, em todo este encontro, apresentou melhorias evidentes nos seguintes processos: na percepção auditiva e relacionamento ao reconhecer pela voz os colegas sem erros; na repetição do jogo "*macaco Simão*", onde também os erros foram mínimos em comparação com a primeira vez e, finalmente, na pantomima, onde observou-se maior espontaneidade e criatividade de todos, inclusive dos alunos mais tímidos e inibidos.

9º encontro

Início:

Os alunos comentaram o encontro anterior e pediram que o programa continuasse, também, na próxima série.

Jogo nº 30:

- formação de grupos através da distribuição de papéis com carimbos de figuras de animais, fechados com fita adesiva. Os alunos, após a abertura dos papéis, locomovem-se no círculo buscando os animais da mesma família e formando, dessa maneira, os diversos grupos;
- repetição do jogo de movimentos com um líder, jogo nº 8 do 3º encontro.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: relacionamento, comunicação, percepção.

Vivência:

Os alunos foram andando pelo círculo buscando, um a um, os companheiros do grupo e quando os encontravam enlaçavam-se os braços e iam procurando os outros, até formar o grupo.

Interpretação:

Foi um ótimo momento para o grupo em termos de relação e integração. A busca dos companheiros do grupo foi um momento alegre e espontâneo onde se pode considerar que todos eram aceitos por todos sem discriminação. Analisando os resultados de todos os jogos de formação de grupos, observa-se o desenvolvimento da percepção de si e do outro, e conseqüentemente da relação.

Parece que se pode considerar que este jogo demonstrou que os objetivos do programa estão sendo alcançados.

Jogo nº 31:

- pesquisa individual de um ritmo e de um gesto para acompanhar o próprio nome;
- apresentação, individual, do nome de acordo com o ritmo escolhido, acompanhado do gesto, e a subsequente repetição do nome, ritmo e gesto pelo grande grupo. Todos os alunos, um de cada vez, apresentam seu nome ao grande grupo, que o repete da maneira como foi apresentado;
- repetição do jogo de riscar, em grupo, com música, uma cartolina, jogo nº 10 do 3º encontro, a pedido dos alunos.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: espontaneidade e criatividade, percepção, percepção de si e do outro, comunicação, relacionamento, ritmo.

Vivência:

Com muita facilidade e tranqüilidade os alunos mostraram seu próprio nome com um ritmo e em seguida , o grupo fez o eco. A proposta inicial era apenas o nome com o ritmo, mas, como espontaneamente alguns alunos acrescentaram gestos, foi sugerido um segundo momento, abrangendo o nome realizado com ritmo e gesto.

Interpretação:

Considerou-se um ótimo momento em que o grupo vivenciou os processos de espontaneidade, criatividade, relação, comunicação, desenvolvimento de ritmo.

Repetição do jogo nº 10:

- ao ritmo da música, riscar com lápis-cera uma folha de cartolina, trocando de lápis e/ou de lugar com o colega da direita, ou da esquerda, segundo as ordens do coordenador (grupos de 5 elementos sorteados pelos números pares e ímpares da lista de chamada da escola);
- exposição dos trabalhos;
- comentários de cada equipe sobre o que sentiu ao participar de um grupo diferente (sorteio), durante a realização do jogo, e também como reagiu às diversas ordens de troca de lugar e lápis;
- indicação de alguns alunos para contarem como sentiram todo o encontro.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção de si, do outro e do espaço, percepção de limites, cooperação, criatividade, espontaneidade, relacionamento,

Vivência:

Nesta repetição do jogo todas as ordens de troca de lugares e troca de lápis foram atendidas prontamente e o produto final mostrou um trabalho integrado (os riscos de cada um fundiram-se num todo).

Interpretação:

Observou-se integração e muita disponibilidade de troca com o outro. Atentos à música, os alunos mostraram alegria e satisfação.

Considerações sobre o 9º encontro:

Este encontro pode ser considerado da mesma maneira que o 8º encontro. Os objetivos e processos pretendidos pelo programa são passo a passo, alcançados.

10º encontroInício:

Comentários sobre o encontro anterior e realização de sorteio do "*Amigo Secreto*", sugerido pelos alunos.

Jogo nº 32:

- a coordenadora escolhe um aluno e este escolhe seu par.

O grande grupo é dividido em pares que caminham dentro do círculo. Por indicação da coordenadora, os alunos de dentro formam uma roda, enquanto os de fora formam outra. Simultaneamente as rodas realizam várias experiências de espaço: a roda do centro fica bem pequena e a outra gira para a esquerda; a roda de dentro vai para fora e a roda de fora vai

para dentro, etc. No final os alunos que constituem a roda de fora sentam-se nas cadeiras e os da roda de dentro ficam em pé para o próximo jogo.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção de espaço, relacionamento.

Vivência:

De acordo com as ordens da coordenadora, os dois grupos realizaram experiências de espaço. Observou-se unidade e integração nos movimentos dos grupos.

Interpretação:

Considerou-se este jogo um excelente exercício de coordenação e comunicação corporal em experiências de espaço. Apesar dos dois grupos realizarem propostas diferentes, observou-se uma unidade de movimentos.

Jogo nº 33:

- dos pares formados no jogo anterior um aluno encontra-se sentado e o outro em pé, no centro do círculo. Ao ritmo de música, os alunos de dentro do círculo movimentam-se livremente e param, como estátuas, quando a música cessa. Os alunos que estão sentados observam as estátuas representadas pelos seus pares e relatam ao grande grupo o que elas lhes sugerem. Depois que todas as estátuas forem observadas, os grupos trocam de lugar. O grupo que estava em pé vai sentar-se e o outro movimenta-se ao som da música, repetindo a atividade até completá-la.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção de si, do outro, expressão corporal, relacionamento, criatividade e espontaneidade,

Vivência:

Houve bastante movimentação; no entanto, muitos alunos tiveram dificuldade para relatar a idéia que a estátua feita pelo seu par lhe sugeria.

Interpretação:

Considerou-se que com este jogo se oportunizou a vivência dos processos de espontaneidade, criatividade, expressão corporal, relacionamento, dentre outros. Os pontos positivos foram a movimentação e a parte da verbalização.

Jogo nº 34:

- distribuição de uma folha de jornal para cada aluno e várias propostas de atividades com essa folha de jornal: fazer do jornal a sua-casa; dizer, a um sinal da coordenadora, uma palavra escolhida no jornal; pular em cima do jornal; fazer uma bola com o jornal usando apenas os pés; desamassar a folha com os pés; pular na frente da folha; pular nos lados da folha; fazer uma bola com o papel usando as mãos; jogar a bola no centro do círculo, dentro do cesto aí colocado.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção visual, tátil, corporal, criatividade, espontaneidade.

Vivência:

Todas as propostas foram bem aceitas e realizadas integralmente pelo grupo. Gostaram de pular em cima e depois amassar o jornal com o pé.

Interpretação:

Considerou-se que, se ofereceu oportunidade de vivência dos processos pretendidos.

Jogo nº 35:

- desenho em cartolina, com lápis cera, mostrando como cada aluno sente a 5.^a série;
- descrição escrita, individual, do significado do desenho realizado.

Vivência:

Com disponibilidade os alunos fizeram um desenho mostrando como sentem a sua série. Em seguida, individualmente, fizeram uma descrição escrita do significado do desenho, alguns prontamente, outros, no entanto, demoraram um pouco para começar a descrição.

Interpretação:

A análise dos desenhos com as descrições mostrou que a grande maioria dos alunos vivenciaram sentimentos negativos ao chegar na 5.^a série, sentimentos de medo, tristeza, solidão, e de dificuldade para enfrentar a mudança de escola e do modo de estudo. Os outros, a minoria sentiram-se alegres, contentes, e muito bem começando a 5.^a série. No Anexo II encontram-se alguns exemplos das descrições dos alunos sobre a 5.^a série.

Considerações sobre o encontro:

Os resultados do jogo sobre a 5.^a série mostrou que este programa dá possibilidade para levantar as dificuldades do aluno, relativas às suas preocupações e inquietações. Tais dados podem se constituir em dados significativos para o planejamento curricular.

11º encontro

Jogo nº 36:

- escolha, individual, de uma palavra que identifique, isto é, que indique uma ação que o sujeito gosta muito de realizar, ou então que indique uma coisa de que gosta (exemplo: viajar, patinar, flor, chocolate, etc.);
- escolha de um ritmo e de um gesto para representar essa palavra;
- apresentação de uma palavra ritmada de cada vez, acompanhada do gesto escolhido, e subsequentemente, repetição da mesma pelo grande grupo. Continua-se da mesma maneira até a apresentação de todos (grande grupo).

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: espontaneidade e criatividade, percepção de si e do outro.

Vivência:

Com alegria e disponibilidade, os alunos escolheram a ação e logo começaram as apresentações com ritmos e gestos.

Interpretação:

Assim como no jogo nº 30, a participação foi espontânea e criativa, considerando-se que foi propiciado aos alunos oportunidade de vivência dos processos pretendidos.

Jogo nº 37:

- conversas paralelas;
- dois alunos voluntários saem da sala, e os restantes divididos em 4 equipes, recebem 4 provérbios escritos em folhas de papel. Ao sinal convencionado, os dois voluntários voltam à sala e todo o grupo começa a ler simultaneamente os provérbios. Os voluntários deverão tentar descobrir as mensagens, andando pelo centro do círculo;
- comentários pessoais sobre os jogos realizados, nos moldes anteriores.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção, comunicação.

Vivência:

Os alunos iam um a um lendo os provérbios enquanto dois voluntários tentavam entender a mensagem. Apesar dos esforços , não conseguiram entendê-las.

Interpretação:

Para o grupo, e principalmente para os dois alunos, possibilitou-se a vivência do provérbio: *"onde todos falam, ninguém ouve"*.

Jogo nº 38:

- colagem em cartolina com diversos materiais (revistas , canudos, forminhas, etc.) mostrando como cada sujeito vê as diferentes áreas de estudo;
- descrição escrita, individual, da colagem realizada.

Vivência:

A colagem teve participação espontânea do grupo e foi tão envolvente que o sinal do recreio não foi percebido e o encontro ultrapassou 20 minutos do tempo programado.

Interpretação:

Considerou-se que este jogo proporcionou ao coordenador oportunidade de levantar algumas dificuldades dos alunos; por ex.: um aluno mostrou dificuldade de coordenação, pois não conseguia colar os canudos na cartolina.

A análise dos trabalhos mostrou que as aulas preferidas foram as de Educação Física, Técnicas Agrícolas e Educação para o Lar. Muitos trabalhos fugiram do tema e alguns outros mostraram imagem negativa das aulas como, por exemplo, indisciplina dos alunos.

Considerações sobre o 11º encontro:

Como no encontro anterior, considerou-se que os trabalhos feitos sobre a 5.^a série poderão fornecer dados importantes para o Planejamento Curricular.

Os resultados desses jogos podem inclusive sugerir novos objetivos para o programa.

12º encontroInício:

Comentários englobando um retrospecto do encontro anterior.

Jogo nº 39:

- distribuição de uma caixa de fósforos, com sementes no seu interior, para cada aluno. Aos pares, sentados no chão, os alunos movimentam as caixas de fósforos ao ritmo da música "*Escravos de Jô*", cantada por eles. Junta-se os pares em grupos de 4 alunos, e posteriormente em grupos de 8, 16, até formar-se um grupo só, sempre ao som da música e sob movimentação das caixas de fósforos.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção de tempo, espaço e ritmo, expressão musical, relacionamento.

Vivência:

O jogo iniciou-se duplas e transcorreu normalmente. Quando foram formados grupos de 4 alunos, muitos deles destruíram ou quase destruíram a caixa ao manejá-la com muita força. Quando perceberam que o jogo continuaria com grupos maiores, surpresos, tentaram consertar as caixas. Na última etapa do jogo, toda a classe formou um só grupo e mesmo com falta de algumas caixas, jogou-se o "*Escravos de Jô*".

Interpretação:

A reação dos alunos, quase destruindo as caixas, se apresentou como uma resposta inesperada, mas recebida com naturalidade pela coordenadora, pois o objetivo do jogo era a vivência de processos. Foram os próprios alunos, com vontade de continuar no jogo, que tomaram a iniciativa e se empenharam no conserto das mesmas; alguns, no entanto, sem sucesso.

Considerou-se ,que provavelmente em uma nova oportunidade, os alunos cuidariam para não destruir as caixinhas ou qualquer outro material, tendo em vista que a participação final dos alunos, no jogo, foi excelente.

Jogo nº 40:

- divisão dos alunos em dois grupos, de acordo com sua localização, sentados à direita ou à esquerda da coordenadora. A um sinal convencionado solicita-se, a um grupo de cada vez, entrar no círculo e representar, sem combinar previamente, pessoas em diferentes locais e situações: restaurantes, escola, desfile, circo, supermercado, hospital, etc.;
- comentários sobre os jogos realizados.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: espontaneidade e criatividade, expressão corporal, relacionamento.

Vivência:

Houve ótima participação de todos os alunos com espontaneidade e criatividade. Observou-se no entanto, que em todas as cenas surgiram agressões e brigas.

Interpretação:

Considerou-se este jogo uma excelente vivência de espontaneidade, criatividade e de complementação de papéis. Mesmo sem combinar nada, as ações se mostraram adequadas à situação. No entanto chamou atenção o fato de que em todas as situações houve grande movimentação de pessoas. Ex.: no restaurante por falta de pagamento da conta e no hospital o atendimento a um bêbado.

Jogo nº 41:

- divisão dos dois grupos anteriores em 4 grupos menores.

Distribuição, para cada equipe, de uma caixa contendo peças de quebra-cabeças. Montagem dos quebra-cabeças pelas equipes.

Observação: as diversas caixas contêm algumas peças trocadas. Cada equipe necessita descobrir essa troca para completar sua figura.

Vivência:

Foi difícil para os grupos a montagem do quebra-cabeças. Alguns desistiram logo no começo e poucos persistiram até o final.

Interpretação:

As dificuldades podem ter sido causadas pelo elevado número de participantes de cada grupo (7 alunos), peças trocadas ou outros motivos. Não se considerou este jogo adequado para o grupo naquele momento.

Considerações sobre o 12º encontro:

Considerou-se este encontro difícil para os alunos. No entanto, observou-se que eles perceberam as dificuldades. Parece que uma proposta de repetição dos jogos nº 39 e nº 49 teria sido aceita com participação espontânea e criativa de todos.

13º encontroInício:

Comentários sobre as dificuldades apresentadas no encontro anterior.

Jogo nº 42:

- distribuição de vários papéis com frases escritas pelos alunos sobre a 5.^a série. A um sinal, os alunos que possuem os papéis lêem a frase em voz alta para o colega da direita. Em seguida, passam o papel a esse mesmo colega, para que ele leia a mensagem para o aluno seguinte. Todos os alunos do círculo.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: expressão oral, relacionamento.

Vivência:

Houve boa participação; apenas as diferenças de ritmo e também as dificuldades de leitura ocasionaram alterações na dinâmica do jogo.

Interpretação:

Considerou-se que este jogo proporcionou momentos de comunicação e relacionamento como também oportunidade de expressão oral. Ficou evidenciado que a maioria dos alunos têm dificuldade para ler em voz alta.

Jogo nº 43:

- desenho do contorno dos pés e das mãos no piso, utilizando do giz colorido (aos pares);
- observação dos desenhos e comentários sobre a experiência.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção de si, do outro, relacionamento, comunicação.

Vivência:

A proposta deste jogo emergiu de ações espontâneas do grupo pois, durante os encontros, sempre que algum aluno conseguia algum pedaço de giz, fazia o contorno de seus próprios pés.

Todos os alunos participaram espontaneamente sendo que alguns tiraram os sapatos, outros também contornaram as mãos e escreveram os nomes de cada um nos desenhos. Fizeram muitos comentários sobre esta atividade.

Interpretação:

Considerou-se que este jogo proporcionou ao grupo a oportunidade de comunicação e relação. Teve excelente participação de todos, ficando evidenciado que essa era realmente uma ação do grupo.

Jogo nº 44:

- revelação do amigo secreto. Cada aluno mostra ao grupo quem é seu amigo secreto, através de mímica.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: comunicação, criatividade, espontaneidade, percepção do outro.

Vivência:

Um aluno de cada vez se colocava no centro do círculo e através de mímica indicava quem era seu amigo secreto.

Interpretação:

Através de mímicas, todos os alunos foram identificados, sem dificuldades. Este fato parece evidenciar que o desenvolvimento do processo da percepção do outro estava sendo vivenciado pelo grupo.

Jogo nº 45:

- distribuição de um balão de gás para cada aluno. De acordo com as cores e a um sinal do coordenador os grupos exploram e brincam com o balão de gás no centro do círculo (grupo amarelo, azul, etc.). Alternadamente, os grupos são reunidos (branco e azul; verde e vermelho; amarelo e azul; verde e branco, etc.) para finalmente jogarem todos juntos.

Possibilidade de desenvolvimento dos processos de: percepção tátil, comunicação, relação, criatividade, espontaneidade.

Redação: o que este trabalho representou para mim.

Possibilidade de desenvolvimento do processo de: expressão e comunicação escrita, avaliação.

Vivência:

A participação foi excelente. Depois de terem enchido os balões cada aluno prendeu-o, com o barbante, ao seu braço. Assim, mesmo jogando não a perdiam de vista. Um de cada vez, os grupos formados pelas cores brincaram no centro. No final, brincaram todos juntos.

Interpretação:

Os alunos demonstraram muita alegria e cuidado com os balões, como se ele fosse um presente pessoal, muito precioso. Por causa desses cuidados, as possibilidades de espontaneidade, criatividade, relação, comunicação que o jogo com os balões poderia oferecer, foram prejudicadas pela preocupação dos alunos em não perderem, nem estourarem os seus balões. Mesmo assim, pela participação alegre e espontânea considerou-se este jogo adequado para o término do programa.

Considerações sobre o 13º encontro:

Considerou-se que os alunos percebem seus colegas, conhecem suas expressões, seus gestos, ou seja, sua maneira própria de ser. A espontaneidade e alegria de participação dos alunos, evidenciou que o encontro foi significativo para todos.

Avaliação global dos encontros

A vivência dos 13 encontros do programa de jogos espontâneos criativos evidenciou que:

1) A experiência, para os alunos, foi positiva, real e autêntica, apresentando os seguintes resultados: 100% dos alunos consideraram o programa muito bom, divertido e alegre; 63% indicou que o programa proporcionou a melhoria da comunicação, relacionamento e amizade entre os colegas e os outros 37% dividiram-se e consideraram o programa válido para o desenvolvimento de vários aspectos como: a memória, a criatividade, a motivação para não faltar às aulas, sentimento de felicidade, aprender a ouvir o outro, etc. No Anexo IV encontra-se uma amostra das redações realizadas pelos alunos, de onde foram extraídos esses resultados.

Outro aspecto importante que se evidenciou principalmente ao final do programa foi a segurança e confiança com que os alunos passaram a colocar suas idéias para o grupo, o que veio a demonstrar um desenvolvimento sensível na percepção de si, pela espontaneidade demonstrada na expressão oral dos alunos.

2) A percepção, conhecimento e reflexão sobre o corpo sofreu um processo de desenvolvimento claramente observado na ação das pantomimas e outros jogos, ou seja, na criação e desempenho espontâneo de papéis.

A evolução na percepção do próprio corpo pode também ser inferida através do desenho da pessoa humana, realizado pelos alunos, antes e após a vivência do programa. Alguns exemplares desse desenho encontram-se no Anexo III.

3) A percepção e integração no ambiente sofreu, do mesmo modo, um processo de desenvolvimento que se evidenciou na disponibilidade dos alunos em termos de participação e freqüência.

Ao contrário do grupo de Controle, que sofreu evasão de três alunos, o grupo experimental não apresentou evasão. Houve inclusive o caso de retorno de uma aluna que, no início do semestre, havia desistido de freqüentar as aulas.

Outro fato marcante foi o de que a presença dos alunos aos encontros manteve-se entre 93 e 97%. Como as datas dos encontros não obedeceram a um calendário rígido, os alunos constantemente inquiriam sobre o dia do encontro seguinte para, segundo eles próprios, não faltarem às aulas naquela data.

Outro fato a enfatizar é o de que, no primeiro dia de aula após a paralização de 30 dias, o grupo Experimental foi a única classe que se apresentou com 100% de presença, para assistir às aulas.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados permitem concluir que o programa de jogos espontâneo-criativos dinamiza, em sala de aula, a proposta de desenvolvimento integral apresentada neste estudo. Isto porque, baseado na ação e na relação, o jogo espontâneo-criativo por sua natureza lúdica, engloba as três noções fundamentais que condicionam o desenvolvimento integral, ou seja, a elaboração do eu corporal, a noção de objeto (conhecimento do mundo exterior) e a noção do outro (relação com o outro).

Recomendações

Analisando todo o processo considera-se que novos objetivos podem ser alcançados na realização do programa de jogos espontâneo-criativos. Dessa forma, o mesmo pode: 1) oferecer condições para que o aluno analise as dificuldades e problemas sente ao iniciar uma nova série; 2) auxiliar o aluno a compreender a série que frequenta e a situar-se no tempo e no espaço, específicos dessa série; 3) Auxiliar no diagnóstico de dificuldades no que diz respeito à expressão escrita, uma vez que as descrições e redações escritas em clima afetivo e aberto mostram com maior sensibilidade as necessidades dos alunos.

Na aplicação da proposta, além do treinamento do educador, para tal fim, recomenda-se o cuidado atento para se substituir os jogos conforme as características e necessidades, interesses específicos de cada grupo, tendo sempre em mente que a ação deve ser do grupo ou assumida por ele como sua.

Quanto à avaliação do programa, recomenda-se que sejam realizados novos estudos e pesquisas, principalmente para elaboração de instrumentos fidedignos que traduzam o sentido total e espírito do programa e sejam de fácil utilização em sala de aula. Dessa forma, se poderá realizar avaliação global do programa. Igualmente recomenda-se novas aplicações com controle de variáveis.

Concluindo, considera-se que o programa de jogos espontâneo-criativo pode promover o enriquecimento das diferentes áreas do Currículo, ou seja, enriquecer as áreas de Comunicação e Expressão ou Estudos Sociais, ampliar e aperfeiçoar as atividades de Educação Artística e Educação Física e a atuação do orientador educacional. Isto porque possibilita, ao educando, o desenvolvimento dos processos de percepção, espontaneidade, criatividade, comunicação e relação considerados relevantes.

Finalmente, pode-se considerar a proposta apresentada como de grande valia ao aperfeiçoamento da ação educativa como ação global.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, E. Um estudo de adaptação de instrumentos para avaliação de atitudes de alunos em relação à escola, a si mesmo e relacionamento entre colegas. Arquivo Brasileiro de Psicologia Aplicada. Rio de Janeiro, 30(4):27-43, out/dez., 1978.
- ARY, D. et alii. Introduction to research in education. New York, Holt Rineart and Winston, 1972. 378 p.
- BERMAN, L.M. Novas prioridades para o currículo. 2. ed. Trad. L. Vallandro. Porto Alegre, Globo, 1976. 240 p.
- BLOOM, B.S. Inocência em educação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (16) 63-71, mar. 1976.
- BRUNELLE, L. A não-diretividade. Trad. Ruscio e Aguiar. São Paulo, Nacional, 1978. 184 p.
- BUBER, M. Eu e tu. Trad. N. A. von Zuben. São Paulo, Cortez e Moraes, 1977. 170 p.
- CAMPBELL, D. T. Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social. Buenos Aires, Amorrortu, 1970. 158 p.
- COMBS, A. Influência da orientação educacional no desenvolvimento do auto-conceito. Trad. Z. C. Guenther. In: Congresso Brasileiro de Orientação Educacional, 6, Belo Horizonte, 1980. p. 27-46.
- FAURE, E. et alii. Aprender a ser. 2. ed. Trad. M. Cavaco e N. P. Lomba. São Paulo, Difusão Editorial do Livro, 1977. 457 p.
- FURTH, H. C. & WACHS, H. La teoria de Piaget en la práctica. Buenos Aires, Kapelusz, 1978. 285 p.
- GUAZZELLI, Ecléa. A criança marginalizada e o atendimento pré-escolar. Porto Alegre, Globo, 1979. 141 p.
- KELLY, A. V. O currículo: teoria e prática. Trad. J. Martins. São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1981. 164 p.
- KNELLER, G. F. Arte e ciência da criatividade. 2. ed. Trad. J. Reis. São Paulo, Ibrasa, 1971. 121 p.

- LEIF, J. & BRUNELLE, L. O jogo pelo jogo: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes. Trad. J. C. C. Guimarães. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. 179 p.
- LOBROT, M. A pedagogia institucional. Lisboa, Iniciativas Editoras, 1973. 529 p.
- LOWENFELD, V. & BRITTAIN, W.L. Desenvolvimento da capacidade criadora. 1. ed. Trad. Alvaro Cabral. São Paulo, Mestre Jou, 1977. 448 p.
- LYON JR., Harold. Aprender a sentir - sentir para aprender. São Paulo, Martins Fontes, 1977. 396 p.
- MARTINS, J. Teoria de currículo. São Paulo, 1972. mimeografado.
- MENDES, N. & FONSECA, V. Escola. Escola. Quem és tu? Lisboa, Básica Editora S.A.R.L., 1977. 397 p.
- MORENO, J. L. Psicodrama. 3. ed. Buenos Aires, Hormé, 1974. 367 p.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. A psicologia da criança. Trad. O. Cajado. Difusão Editorial, 1978. 137 p.
- RIOUX, P. Prefácio. In: VAYER, P. Diálogo corporal. Barcelona, Científico Médica, 1977.
- ROGERS, C. Liberdade para aprender. Belo Horizonte, Interlivros de Minas Gerais, 1972.
- SNEDECOR, G. W. Métodos de estatística - su aplicación a experimentos in agricultura y biología. Acme Agency, 1948. 557p.
- SCHWARTZ, B. A educação, amanhã: um projeto de educação permanente. Petrópolis, Vozes, 1976. 407 p.
- SLADE, P. O jogo dramático infantil. Trad. T. Belinsky. São Paulo, Summus, 1978. 102 p.
- VAYER, P. Diálogo corporal. Barcelona, Científico Médica, 1977a.
- _____. A criança frente ao mundo. Barcelona, Científico Médica, 1977b.
- _____. & DESTROOPER, J. La dinamica de la acción educativa en los niños inadaptados. Barcelona, Científico Médica, 1979. 216 p.
- VICENTINI, M. I. F. L. Análise da auto-percepção e da percepção inter-pessoal do universitário. Campinas, 1976. 191 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.
- WEINSTEIN, G. & FANTINI, M. D. La enseñanza por el afecto. Vi da emocional y aprendizaje. Buenos Aires, 1973. 277 p.

ANEXO I
INSTRUMENTOS

- Escala de Atitudes do Aluno em relação a escola
- Escala de Atitudes do Aluno em relação a si mesmo
- Escala de Atitudes do Aluno em relação aos colegas

Escala de Atitudes do Aluno em relação a escola

1. Eu gosto de conversar sobre a minha escola
 - a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca

2. Eu fico satisfeito quando a aula termina e eu posso ir embora da escola
 - a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca

3. Eu não gosto do(a) diretor(a) da minha escola
 - a) concordo totalmente
 - b) concordo
 - c) concordo parcialmente e discordo parcialmente
 - d) discordo
 - e) discordo totalmente

4. Eu gosto de meus professores
 - a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca

5. É perda de tempo o que fazemos na escola
- a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca
6. Eu gosto de minha sala de aula
- a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca
7. Pessoa(s) que trabalha(m) nesta escola é(são) simpática(s)
- a) todas as
 - b) a maioria das
 - c) algumas
 - d) poucas
 - e) nenhuma
8. Eu ficarei pesaroso quando tiver que deixar esta escola
- a) concordo totalmente
 - b) concordo
 - c) concordo parcialmente e discordo parcialmente
 - d) discordo
 - e) discordo totalmente
9. Eu fico entediado durante as aulas
- a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca

10. Eu odeio a escola

- a) sempre
- b) freqüentemente
- c) algumas vezes
- d) raramente
- e) nunca

11. Eu gosto de estudar

- a) sempre
- b) freqüentemente
- c) algumas vezes
- d) raramente
- e) nunca

12. Eu posso contar com a ajuda das pessoas desta escola quando necessito

- a) sempre
- b) freqüentemente
- c) algumas vezes
- d) raramente
- e) nunca

13. Meus amigos gostam da escola

- a) todos os
- b) a maioria dos
- c) alguns dos
- d) poucos dos
- e) nenhum dos

14. Eu imagino que a próxima série que terei que cursar será interessante
- a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca
15. Eu odeio ter que levantar cedo pela manhã para estudar ou para ir à escola
- a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca
16. O fim de semana é o melhor período da semana
- a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca
17. Os meus professores sabem tornar interessante o que tem de ser estudado
- a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca

18. Os professores nesta escola são amigáveis

- a) sempre
- b) freqüentemente
- c) algumas vezes
- d) raramente
- e) nunca

19. Os meus professores me entendem

- a) sempre
- b) freqüentemente
- c) algumas vezes
- d) raramente
- e) nunca

20. Nós estamos fazendo coisas interessantes em sala de aula

- a) sempre
- b) freqüentemente
- c) algumas vezes
- d) raramente
- e) nunca

21. Eu gosto de estar na escola

- a) sempre
- b) freqüentemente
- c) algumas vezes
- d) raramente
- e) nunca

22. Se eu pudesse escolher, eu sempre preferiria ir para a escola
- a) a menos que eu estivesse muito doente
 - b) a menos que eu tivesse um ligeiro resfriado ou dor de cabeça
 - c) a menos que eu me sentisse bem
 - d) somente se eu me sentisse muito bem
 - e) nunca
23. Se eu fosse professor(a), eu gostaria de ser como o(a)s professores que eu conheço nesta escola
- a) todo o tempo
 - b) a maior parte do tempo
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca
24. Eu fico entediado com as coisas que aprendo na escola
- a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca
25. Os meus professores transformam o que temos de aprender em algo interessante e importante
- a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca

Atitudes do aluno com relação a si mesmo

1. Eu me sinto orgulhoso comigo mesmo

- a) sempre
- b) freqüentemente
- c) algumas vezes
- d) raramente
- e) nunca

2. Eu sou uma companhia agradável

- a) sempre
- b) freqüentemente
- c) algumas vezes
- d) raramente
- e) nunca

3. Meus professores têm raiva de mim

- a) sempre
- b) freqüentemente
- c) algumas vezes
- d) raramente
- e) nunca

4. Eu gosto de mim

- a) sempre
- b) freqüentemente
- c) algumas vezes
- d) raramente
- e) nunca

5. Se as pessoas pudessem conhecer o meu verdadeiro eu ,
elas saberiam que eu sou uma boa pessoa
- a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca
6. Eu sinto que posso me sair bem nas tarefas que faço
- a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca
7. Quando eu me esforço, eu posso fazer as coisas muito bem
- a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca
8. Eu sou bem sucedido quanto tento fazer alguma coisa di-
fícil
- a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca

9. Os meus professores são simpáticos para comigo
- a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca
10. Eu sinto que a maior parte dos colegas que eu conheço gosta de mim
- a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca
11. Eu estou muito satisfeito com o meu rendimento na escola
- a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca
12. Eu tenho vergonha das coisas que faço
- a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca

13. Os meus professores pensam que eu sou incapaz
- a) sempre
 - b) frequentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca
14. Eu sou capaz de ajudar os meus colegas
- a) sempre
 - b) frequentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca
15. Eu estou muito orgulhoso da maneira como posso fazer algumas coisas
- a) sempre
 - b) frequentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca
16. Os comentários dos meus professores me fazem sentir bem a respeito do meu trabalho
- a) sempre
 - b) frequentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca

17. Alguns adultos gostam de mim da maneira como sou

- a) sempre
- b) freqüentemente
- c) algumas vezes
- d) raramente
- e) nunca

18. Eu estou satisfeito de ser a pessoa que sou

- a) sempre
- b) freqüentemente
- c) algumas vezes
- d) raramente
- e) nunca

Atitudes do aluno com relação aos colegas

1. Quando eu tenho um caso interessante a contar, eu consigo a atenção dos meus colegas

- a) sempre
- b) freqüentemente
- c) algumas vezes
- d) raramente
- e) nunca

2. As pessoas que realmente me conhecem, não gostam de mim

- a) sempre
- b) freqüentemente
- c) algumas vezes
- d) raramente
- e) nunca

3. Os meus colegas gostam que eu trabalhe ou estude com eles
 - a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca
4. A maior parte dos meus colegas de classe mostram-se amigáveis para comigo
 - a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca
5. Os meus colegas têm interesse em me ouvir
 - a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca
6. Meus amigos acreditam que eu atrapalho quando entro em suas brincadeiras ou atividades
 - a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca

7. Os meus colegas gostam de brincar ou conversar comigo
- a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca
8. Os meus colegas lembram de me chamar quando vão fazer alguma coisa interessante
- a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca
9. Eu sinto que tenho amigos em número suficiente
- a) sempre
 - b) freqüentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca
10. Quando eu adoço e fico em casa
- a) muitos dos meus colegas procuram saber o que houve comigo
 - b) alguns dos meus colegas procuram saber o que houve comigo
 - c) apenas os meus professores procuram saber o que houve comigo
 - d) ninguém procura saber o que houve comigo

11. Os meus colegas de sala gostam de participar dos trabalhos em equipe comigo
- a) sempre
 - b) a maior parte do tempo
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca
12. Os meus colegas de classe provavelmente diriam que eu sou uma companhia agradável
- a) sempre
 - b) frequentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca
13. Os meus colegas me criticam porque eu não faço nada certo
- a) sempre
 - b) frequentemente
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca
14. Eu posso fazer com que os meus colegas me ajudem quando lhes peço
- a) sempre
 - b) a maior parte do tempo
 - c) algumas vezes
 - d) raramente
 - e) nunca

15. Os meus colegas de classe pensam que eu

- a) sempre gosto de ajudá-los
- b) a maior parte do tempo gosto de ajudá-los
- c) algumas vezes gosto de ajudá-los
- d) raramente gosto de ajudá-los
- e) não gosto de ajudá-los

Instruções que o aplicador deverá dar antes do início da aplicação

Eu vim hoje a esta escola para verificar o que vocês pensam a respeito dela, dos seus professores e de seus colegas. Para isto, eu vou distribuir entre vocês algumas folhas de papel com algumas perguntas para vocês responderem. Para facilitar, vou pedir a vocês para não abrirem este material antes de eu dar algumas explicações gerais como serão as perguntas e como vocês deverão responder.

As perguntas são apresentadas da seguinte forma:

(escrever no quadro-negro)

Eu gosto de assistir televisão.

Haverá cinco possíveis respostas para vocês escolherem uma, como a seguir:

- a) sempre
- b) freqüentemente
- c) algumas vezes (escrever no quadro)
- d) raramente
- e) nunca

Vocês deverão escolher, uma só resposta e marcar com um X junto à letra que corresponde à resposta escolhida, assim (demonstrar no quadro).

Um outro exemplo de pergunta poderia ser:

(escrever no quadro)

- a) todas as pessoas
- b) a maior parte das pessoas gosta(m) de futebol
- c) poucas pessoas
- d) ninguém.

Também aqui vocês deverão escolher uma resposta e marcar com um X junto à letra correspondente. Por exemplo, se vocês acreditam que b é a resposta correta, deverão marcar assim (demonstrar no quadro).

Agora abram o material. Para facilitar, vou ler cada pergunta em voz alta e vocês deverão seguir lendo no papel recebido. Se tiverem alguma dúvida, levantem a mão para que eu possa esclarecer.


ANEXO II

ALGUMAS DESCRIÇÕES DO DESENHO SOBRE A 5.^a SÉRIE, REALIZADAS PELOS ALUNOS, NO 10º ENCONTRO.

quando minha mãe foi fazer o meu
trabalho eu vim com ela, e eu fiquei com
o de entrar na sala porque eu disse para
ela que eu não queria estudar por que
tinha medo dos professores. E agora que eu
estudando agora eu não tenho
medo dos professores.

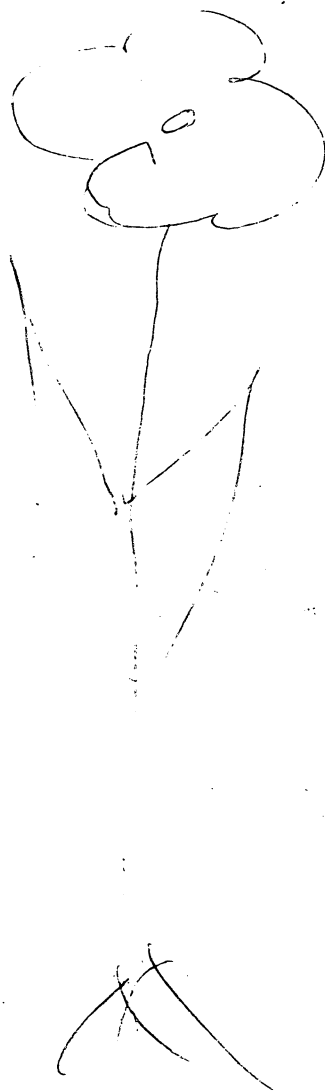
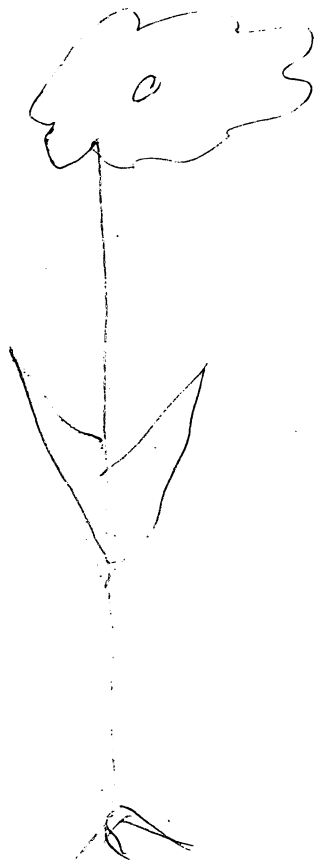
FIN

Eu quando cheguei na 5ª série eu me
senti triste. Porque os outros meninos não tratavam
as crianças da 5ª série Indiferente. Resumindo
me senti com vontade de sair correndo daqui
para a gente acostuma.

Luiza Felipe  credito

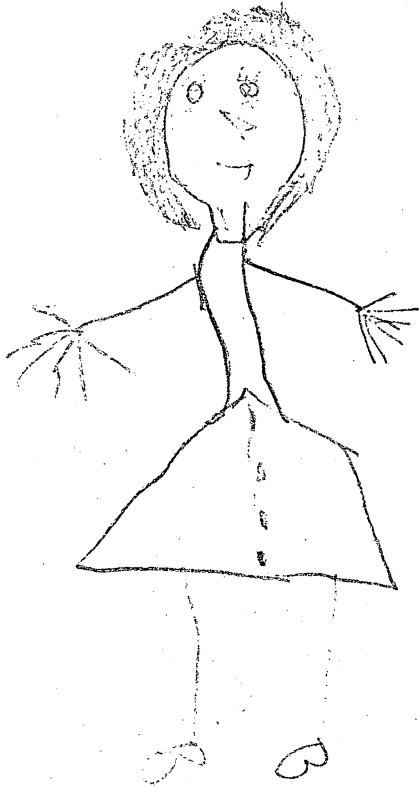
— Nelson —

achei uma sensação tão doce porque
assei para 5ª série, e porque agora todos
meus amigos.

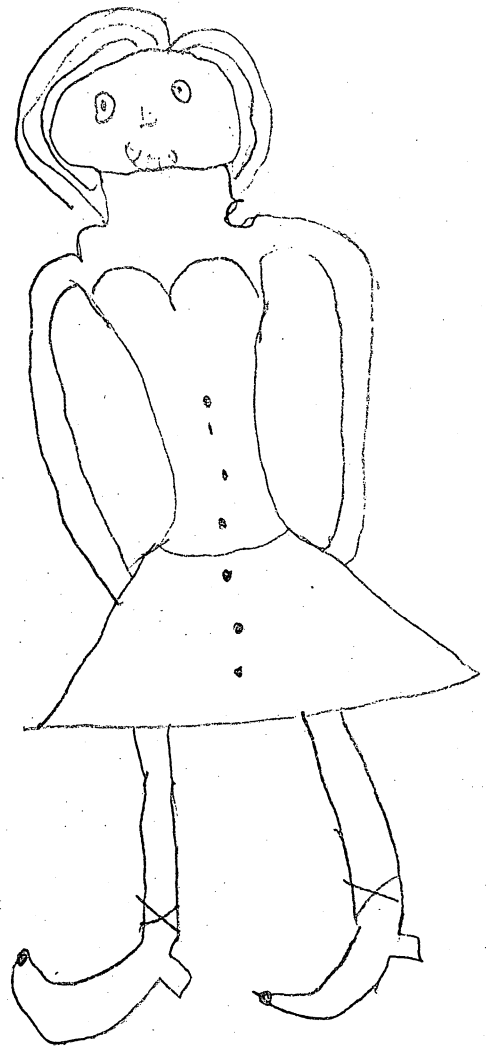


ANEXO III

ALGUNS EXEMPLARES DO DESENHO DA PESSOA HUMANA,
REALIZADO PELOS ALUNOS, ANTES E APÓS A VIVÊNCIA
DO PROGRAMA.



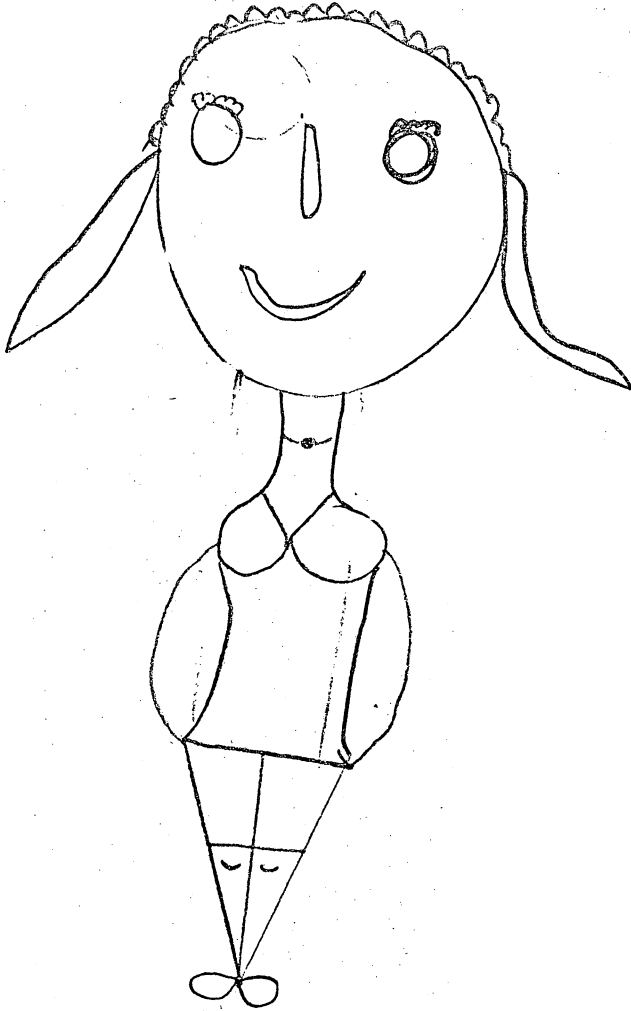
ANTES



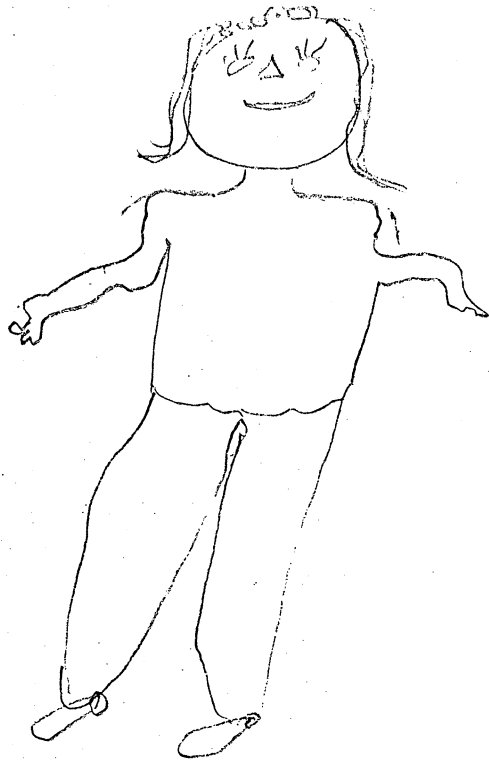
DEPOIS



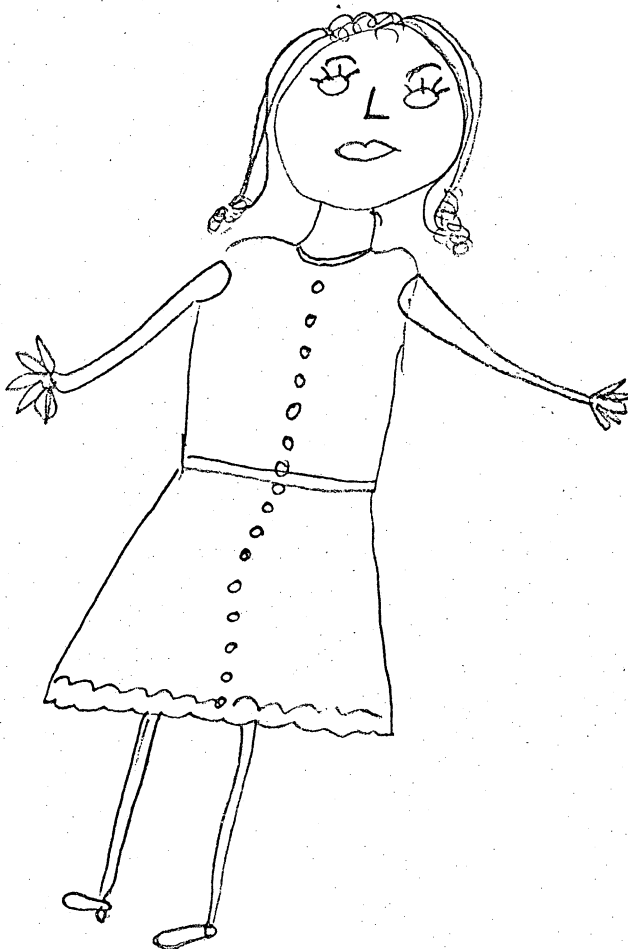
ANTES



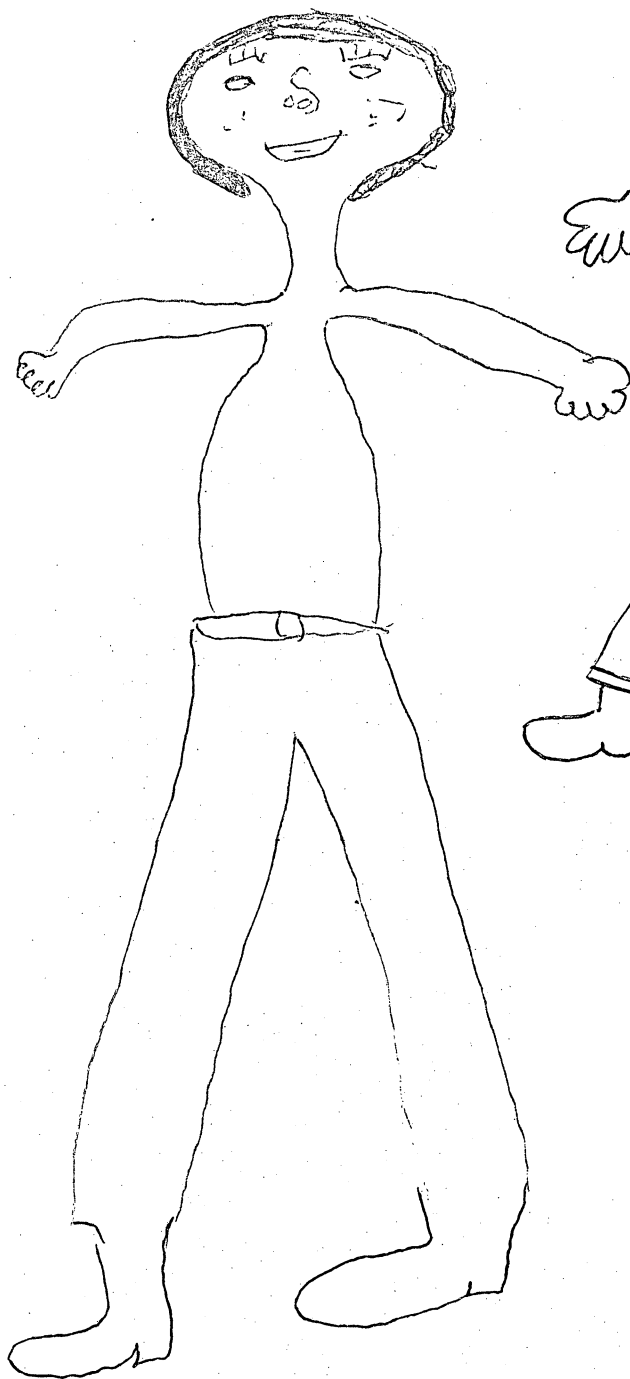
DEPOIS



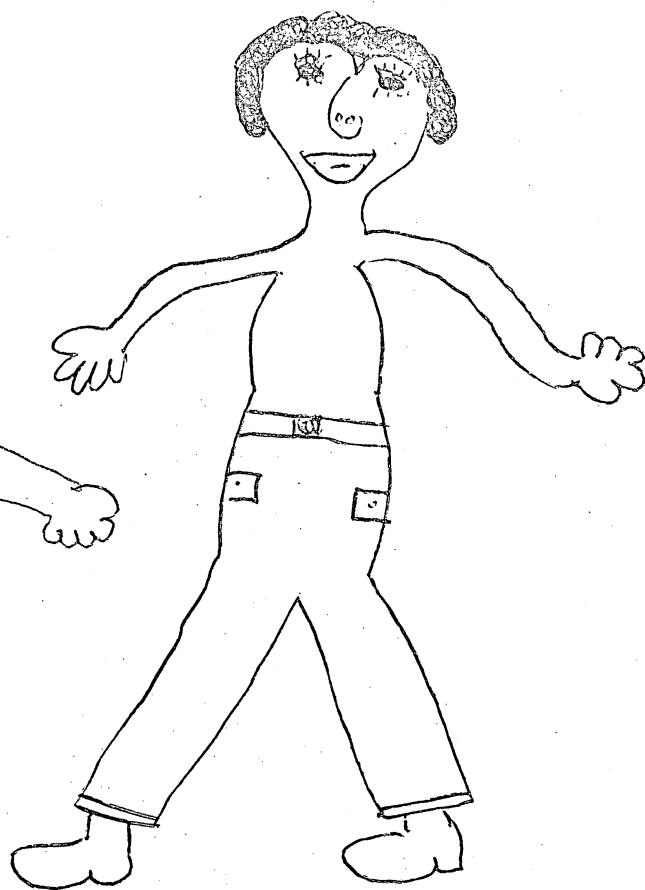
ANTES



DEPOIS



ANTES



DEPOIS

ANEXO IV

ALGUNS EXEMPLARES DAS REDAÇÕES SOBRE O PROGRAMA, REALIZADAS PELOS ALUNOS, NO ÚLTIMO ENCONTRO.

na: Apareci da Mº 15 700.

gostei muito de todas as aulas eu achei muito bom. mas é uma pena já estar acabando tudo. Seria bom se sempre tivesse as aulas com as 5ª séries de Curitiba, é como muito bom.

gostei de tudo até agora, isso ajudou muito. porque antes eu não falava com ninguém quase só com a Carmen.

antes eu não gostava da Solange e nem falava com ela. Mas agora eu sou amiga dela e também porque eu fui nome dela de amiga secreta e fiquei ficando melhor ela.

também não falava com o Ailton mas agora eu sou amiga dele. Eu acho isso ajudou a todos a se conhece.

melhor e serem amigos.

vezes o Valdinez atrapalhava a Brindeira mas até que ele era legal.

agora somos todos amigos porque por essas aulas. FIM

o gosto deste trabalho porque eu fiquei mais ami-
da todos. Eu aprendi a ser mais amiga das outras eu
tava de mal com a Bonete e fiquei de bem com ela
neste trabalho. Todos os trabalhos estavam atimos
acho todos as 5ª séries deveriam ter esse tipo de
trabalho eu me conheci melhor várias coisas que eu
sabia eu aprendi. Eu acho que não as 5ª
séries deveriam ter esse trabalho e sim todas até a
Eu adorei esse trabalho eu me esforcei mais para
para a escola porque não queria perder essas
as.

Jaceli de Fátima Pardo.

5ª D. nº 33.

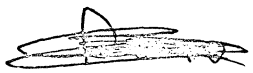
gostei de ver o livro por que é por uma história

para. fui feliz..

eu gostei porque eu conheci mais as pessoas.

gostei dos ~~autores~~ brincadeiras: moccos simão, apitos, .
tor e cartões, etc.

gostaria que dona Enéida fizessem sempre isso,
em todos os 5º séries porque é legal a gente
e o que gosta só isso.



Marisa A. Korpénski.